



Universidade de Aveiro
2015

Departamento de Eletrónica, Telecomunicações e
Informática

Departamento de Línguas e Culturas

Secção Autónoma de Ciências da Saúde

BEATRIZ DE ORNELAS MARTINS **EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS EM CRIANÇAS COM E SEM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**



Universidade de Aveiro
2015

Departamento de Línguas e Culturas
Departamento de Eletrónica, Telecomunicações e
Informática
Secção Autónoma de Ciências da Saúde

BEATRIZ DE ORNELAS MARTINS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS EM CRIANÇAS COM E SEM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Fala e da Audição, realizada sob a orientação científica da Doutora Rosa Lídia Torres do Couto Coimbra e Silva, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus pais por tudo o que fazem e fizeram por mim,
pela força, pelo carinho e pelo exemplo.

o júri

Presidente: Professor Doutor António Joaquim da Silva Teixeira, Professor Associado, Universidade de Aveiro

Vogal - Arguente Principal: Professor(a) Doutor(a) Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara, Professora Auxiliar, Universidade Aberta

Vogal - Orientador: Professora Doutora Rosa Lúdia Torres do Couto Coimbra e Silva, Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro.

Agradecimentos

À Professora Doutora Rosa Lúdia pelo acompanhamento e orientação científica ao longo de todo o trabalho.

Ao Professor Pedro Sá Couto pela disponibilidade e apoio na análise estatística dos dados.

Às Terapeutas da Fala Daniela Braga, Inês Dinis, Ana Filipa Mateus, Sylvie Capelas e Ana Mécia Aleixo, pela colaboração.

Aos diretores das escolas, encarregados de educação e crianças que tornaram possível a realização do estudo, pela paciência e colaboração.

À Mãe e ao Pai por tudo o que me proporcionaram, que me permitiu ser quem sou hoje, pessoal e profissionalmente, ao Mano, à Avó e ao Diogo por estarem sempre do meu lado, pela força e apoio incondicional.

A todos,
Muito obrigada.

palavras-chave

Deficiência auditiva, expressão idiomática, linguagem, compreensão, crianças.

resumo

O presente trabalho propõe-se analisar as capacidades de compreensão de Expressões Idiomáticas em crianças com deficiência auditiva. O grupo experimental foi constituído por dez crianças com deficiência auditiva. O grupo de controlo é constituído por dez crianças com um desenvolvimento típico da linguagem. Todas as crianças são falantes nativas do português europeu. A faixa etária do estudo foi dos cinco aos dez anos de idade, desde o pré-escolar até ao quarto ano de escolaridade. Para analisar a compreensão de Expressões Idiomáticas foi construído um instrumento de recolha de dados baseado em outros instrumentos já construídos e validados por diferentes investigadores que se dedicam ao estudo do sentido figurado. Os resultados obtidos mostram uma diferença clara no desempenho entre os dois grupos, com melhores resultados para as crianças com desenvolvimento típico da linguagem. As Expressões Idiomáticas congruentes revelam ser de compreensão mais fácil do que as incongruentes para ambos os grupos. As crianças do pré-escolar e do primeiro ano de escolaridade demonstram resultados semelhantes nos dois grupos. As crianças com deficiência auditiva realizam mais interpretações literais das Expressões Idiomáticas quando comparadas com as crianças com desenvolvimento típico da linguagem inquiridas nesta pesquisa.

Keywords

Hearing impairment, idiom, language, comprehension, children.

Abstract

The following study has the main goal of analyzing the comprehension of idioms in children with hearing impairment. The experimental group consists of ten children with hearing impairment. The control group consist of ten children with typical language development. All children are native speakers of European Portuguese. The age range of the study was between five and ten years old, from preschool to the fourth grade. To analyse the comprehension of idioms was built a data collection tool based on other instruments built and validated by different researchers who are dedicated to the study of figurative sense. The results show a clear difference in the performance of the two groups, with better outcomes for children with typical language development. Congruent idioms turn out to be more easily understood than the incongruous for both groups. Children from preschool and first grade show similar results in both groups. Children with hearing impairment achieve more literal interpretations of idioms when compared to children with typical language development surveyed in this research.

Índice

| | |
|--|----|
| Capítulo I: Introdução..... | 1 |
| 1.1 Motivações..... | 2 |
| 1.2 Objetivos | 3 |
| 1.3 Questões de Investigação | 4 |
| 1.4 Estrutura..... | 4 |
| Capítulo II: Revisão Bibliográfica | 6 |
| 2.1 Linguagem | 6 |
| 2.1.1 Definição..... | 6 |
| 2.1.2 Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem | 6 |
| 2.1.3 Teorias de Aquisição da Linguagem | 7 |
| 2.1.4 Pragmática | 8 |
| 2.2 Deficiência Auditiva..... | 8 |
| 2.2.1 Definição..... | 8 |
| 2.2.2 Classificação | 9 |
| 2.2.3 Linguagem na criança com DA..... | 10 |
| 2.2.4 Perturbação de Linguagem Secundária | 12 |
| 2.3 Expressões Idiomáticas | 12 |
| 2.3.1 Definição..... | 13 |
| 2.3.2 Tipologia das Els | 14 |
| 2.3.3 Sentido Literal e Sentido Figurado das Els..... | 16 |
| 2.4 Idade de Aquisição das Els | 17 |
| 2.5 Compreensão de Els em Crianças Ouvintes e com Défice Auditivo..... | 18 |
| 2.5.1 Opções de Comunicação | 18 |
| 2.5.2 Língua Gestual Portuguesa | 18 |
| 2.5.3 Els na Língua Gestual Portuguesa | 19 |
| 2.5.4 Investigações: Els e DA | 19 |
| Capítulo III: Metodologia..... | 21 |
| 3.1 Tipo de Estudo..... | 21 |
| 3.2. Aspetos Éticos e Deontológicos | 21 |
| 3.2.1 Garantia da Qualidade dos dados..... | 21 |
| 3.2.2 Boas Práticas Clínicas | 22 |
| 3.2.3 Consentimento Informado | 22 |
| 3.2.4 Confidencialidade e Proteção de dados | 22 |
| 3.3 Amostra..... | 22 |

| | |
|---|----|
| 3.4 Recolha de Dados/Instrumentos..... | 25 |
| 3.4.1 <i>Instrumento de Avaliação Informal do Uso e Compreensão de Expressões Idiomáticas</i> | 25 |
| 3.5 Procedimentos | 27 |
| 3.5.1 <i>Estudo Piloto</i> | 27 |
| 3.5.2 <i>Autorizações</i> | 28 |
| 3.5.3 <i>Aplicação</i> | 28 |
| 3.6 Processamento de Dados..... | 29 |
| 3.6.1 <i>Codificação dos Resultados</i> | 29 |
| 3.6.2 <i>Análise dos resultados</i> | 29 |
| Capítulo IV: Resultados | 30 |
| 4.1 Desempenho Global..... | 30 |
| 4.2 Efeito da DA na compreensão de Els verbais e não-verbais | 31 |
| 4.2.1 Els Verbais | 31 |
| 4.2.2 Els Não-Verbais | 32 |
| 4.3 Efeito do tipo de tarefa e das Els na compreensão de Els | 33 |
| 4.3.1 Efeito do tipo de tarefa | 33 |
| 4.4 Compreensão de Els Congruentes e Incongruentes | 34 |
| 4.4.1 Els Congruentes..... | 34 |
| 4.4.2 Els Incongruentes | 34 |
| 4.4.3 Comparação de resultados Els Congruentes e Incongruentes consoante o grupo | 35 |
| 4.5 Efeito da escolaridade no desempenho global | 35 |
| 4.6 Efeito da DA na compreensão de Els Biológicas e Culturais | 36 |
| 4.6.1 Els Culturais..... | 36 |
| 4.6.2 Els Biológicas | 36 |
| 4.6.3 Comparação de resultados entre Els Culturais e Biológicas consoante o grupo | 37 |
| Capítulo V: Discussão | 38 |
| 5.1 Análise do Desempenho Global | 38 |
| 5.2 Els verbais e não-verbais..... | 38 |
| 5.3 Els Congruentes e Incongruentes..... | 41 |
| 5.4 Escolaridade e desempenho global..... | 41 |
| 5.5 Els Biológicas e Culturais | 42 |
| Capítulo VI: Conclusão | 43 |
| Referências Bibliográficas | 45 |
| Anexos | 53 |

Capítulo I: Introdução

O desenvolvimento da comunicação na sua expressão oral – linguagem oral – envolve o trato vocal, o sistema nervoso central e o sistema auditivo. A linguagem oral desenvolve-se se existir uma estimulação sensório-linguística atempada até aos 36 meses de idade (limite arbitrário que separa a fase pré da pós-locutória) (Nunes, 1998). No feto, o desenvolvimento funcional da audição começa pelo 3º trimestre. Um feto com 26 semanas já tem capacidade para detetar sons conforme é evidenciado pela alteração do seu ritmo cardíaco e posição fetal quando um som é transmitido. Um feto com deficiência auditiva (DA) não reage a este estímulo, o som. Os recém-nascidos possuem já algum grau de discriminação preferindo o tom de voz feminino provavelmente por ser o tom de voz a que esteve mais exposto durante a gestação (Jankovic-Raznatovic et al., 2014). Os componentes expressivos e recetivos da comunicação poderão ser avaliados nos três primeiros anos de vida, refletindo a integridade das vias de comunicação. O desenvolvimento normal de comunicação só ocorre se os sistemas sensoriais, motor e neurológico estiverem funcionalmente íntegros. Pelo facto de a linguagem interferir em todas as dimensões do desenvolvimento, a incapacidade de ouvir e falar é uma deficiência crítica que pode dificultar o ajustamento pessoal, social e académico; mais tarde, quando adulto, esta dificuldade de comunicação vai repercutir-se também na área profissional.

A área auditiva, localizada no lóbulo temporal, é constituída pelo córtex auditivo primário e secundário – áreas associadas à audição e à compreensão da linguagem oral. No entanto, nos indivíduos com DA congénita, o córtex auditivo primário está reservado à audição de sons, enquanto o córtex secundário processa a linguagem gestual, demonstrando a grande plasticidade neuronal (Nunes, 1998). A falta de acesso ao modelo linguístico afeta todo o processo de aprendizagem, bem como, os desenvolvimentos afetivo, intelectual e social. A criança ouvinte, mesmo que não esteja em contacto visual com a sua mãe, pode fazê-lo através da sua voz, enquanto a criança com DA está limitada. Atendendo à maturação das vias auditivas, ou do sistema nervoso central, existe o consenso de que é essencial para o desenvolvimento normal da fala que o mundo sonoro seja conhecido pela criança até aos três anos de idade (Goldfeld, 2002). Assim, é fundamental a deteção precoce da DA e a sua consequente reabilitação auditiva.

A DA profunda bilateral atinge 1/1000 recém-nascidos; DA unilateral atinge 3 a 6/1000 recém-nascidos (Guimarães & Barbosa, 2012; Oliveira, Castro, & Ribeiro, 2002). Atualmente ainda não existem dados específicos para a população portuguesa. A prevalência da DA na infância é estimada em 1,5/1000, sendo que, entre as crianças com deficiência permanente de audição, cerca

de 90% apresentam DA neurossensorial, 5% DA de condução e 5% DA mista (Amado, Almeida, & Berni, 2009). A grande taxa de prevalência desta alteração influenciou a evolução do sistema educacional português, no sentido de dar resposta às suas necessidades e tentar integrar estas crianças na comunidade. Desde o ano de 2008, as crianças com DA têm o direito de usufruir de um ensino inclusivo, de recursos humanos e materiais facultados pelas escolas de referência para a educação bilingue destas crianças e de medidas educativas previstas no âmbito das Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (Decreto-Lei 3/2008). A grande prevalência da DA fomenta a necessidade de aprofundar as investigações sobre esta população, de a conhecer e compreender, visando a descoberta de possíveis soluções que facilitem o processo de integração destas crianças na comunidade em geral.

A DA implica uma diminuição geral da experiência na linguagem social o que leva a uma privação da exposição frequente que tem a criança ouvinte. Assim sendo, a criança com DA, normalmente demoraria mais tempo a atingir um nível comparável de *performance*.

As Expressões Idiomáticas (EIs) representam, de forma legítima, o património lexical da língua portuguesa, sendo culturalmente motivadas, pelo que se torna muito difícil a sua tradução literal para outras línguas mantendo o mesmo sentido. Se as EIs são utilizadas por todos os falantes nativos nas suas produções orais e escritas, incluindo os próprios meios de comunicação social, torna-se importante o ensino explícito destas unidades sintáticas, lexicais e semânticas com sentido mais ou menos figurado na sua interpretação.

1.1 Motivações

Da pesquisa efetuada não foram encontrados estudos publicados sobre a compreensão das EIs em crianças com DA, para o Português Europeu. Como supracitado, a intervenção terapêutica através do uso de EIs mais recorrentes no Português Europeu, com recurso a estímulos visuais (ilustrações) e locuções que apresentem contextos onde as mesmas possam ocorrer, deve fazer parte dos objetivos terapêuticos em prol do desenvolvimento linguístico das crianças, especialmente a partir do primeiro ciclo, tendo em conta as suas metas curriculares. O uso das EIs na intervenção terapêutica promove uma maior eficácia da competência comunicativa e linguística inferencial e também auxilia a que as crianças acedam a aspetos histórico-culturais dos falantes nativos da sua língua materna. Ao desenvolver-se a competência de compreensão de material verbal mais complexo, do ponto de vista de compreensão por via da oralidade e/ou da linguagem escrita, está-se a promover a extração de significados sem sentido literal, aprimorando a compreensão de material verbal e o desenvolvimento léxico-semântico.

Existem, no entanto, alguns estudos (Crespo, Manghi, García, & Cáceres, 2007; Giorcelli, 1983; Iran-Nejad, Ortony, & Rittenhouse, 1981; Miller, 1990; Rittenhouse & Kenyon, 1991; Wolgemuth, Kamhi, & Lee, 1998) realizados com crianças com DA e a compreensão de metáforas. Destes é possível concluir que, além de escassos e divergentes, nenhum estudo é realizado com a população portuguesa, nem com referência às Els. Nicastri et al. (2014) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar as capacidades de inferência e de compreensão metafórica das crianças com implante coclear unilateral, comparando-as aos seus pares com audição normal. Deste estudo foi possível constatar que as crianças apresentam respostas semelhantes exceto na compreensão de linguagem figurada.

A lacuna de estudos sobre a compreensão das Els tanto em crianças ouvintes como com DA para o Português Europeu vem demonstrar a necessidade de um estudo que compare a compreensão entre as crianças com uma Perturbação de Linguagem Secundária e as de crianças com desenvolvimento linguístico normal. A identificação de padrões típicos e atípicos fornece informação sobre a inteligibilidade, a gravidade da perturbação e o prognóstico, permitindo também planear um plano de intervenção. Pretende-se assim contribuir com este estudo para a descrição das características linguísticas das crianças com DA do Português Europeu.

1.2 Objetivos

Um dos objetivos principais desta investigação consiste em analisar a compreensão das Els de crianças (com idade compreendidas entre os 5 anos e os 10 anos) com DA. Pretende-se avaliar estas competências através de uma bateria de avaliação informal construída para o estudo.

Um outro objetivo deste estudo consiste em comparar a idade de aquisição de compreensão das Els das crianças ouvintes e falantes do Português Europeu com os estudos realizados para outras línguas (Cain, Towse, & Knight, 2009; Chan & Marinellie, 2008; Raymond. W. Jr Gibbs, 1991; Vogindroukas & Zikopoulou, 2011).

Com a investigação pretende-se também analisar o efeito do tipo de tarefa envolvida (verbal *versus* não-verbal) na compreensão das Els. Estes tipos implicam graus diferentes de dependência de outros fatores, pois embora ambas exijam um determinado grau de maturidade cognitiva, a compreensão destas expressões envolve, adicionalmente, o conhecimento linguístico específico dos conceitos em causa, já que as palavras são gravadas no léxico mental de cada indivíduo com a respetiva representação fonológica, semântica e morfossintática (Franco, Reis, & Gil, 2003; Sim-Sim, 1998).

No sentido de minimizar estas lacunas, e à luz da teoria de que estas expressões resultam de experiências sensoriais básicas e universais do ser humano, expressando relações intrínsecas entre a sua estrutura, funcionamento e o modo como as experiências são conceptualizadas, objetiva-se investigar diferenças na compreensão de Els entre crianças ouvintes e com desenvolvimento típico e crianças com diferentes tipos e graus de DA.

1.3 Questões de Investigação

De forma a atingir os objetivos acima referidos, foram formuladas diversas questões de investigação que permitissem testar as hipóteses colocadas.

Hipótese 1a: Considerando que as crianças com DA apresentam uma Perturbação de Linguagem Secundária, será que revelam um desempenho superior na tarefa não-verbal relativamente à tarefa verbal? **Hipótese 1b:** A DA de grau profundo terá um efeito na compreensão de Els verbais? As crianças com DA de grau profundo, principalmente, apresentam uma dependência do domínio linguístico, capacidade necessária na compreensão destas expressões. **Hipótese 1c:** A compreensão de Els terá uma idade de aquisição inferior em crianças ouvintes?

Hipótese 2: As crianças terão menos dificuldade em compreender e utilizar Els que não sejam incongruentes? Visto que é possível aceder ao significado de algumas destas expressões através do seu significado literal, quando este significado é impossível as crianças tenderão a apresentar mais dificuldades em decodificá-lo. Por outro lado, quando o sentido literal é congruente mas não dá acesso ao figurado e as crianças não conhecem a Expressão Idiomática (EI), a tendência será para, erradamente, a interpretarem de forma literal.

Hipótese 3: Tratando-se da avaliação de três faixas etárias diferentes, os resultados obtidos entre as crianças do pré-escolar e do primeiro ano de escolaridade apresentarão resultados semelhantes?

Hipótese 4: Tendo em conta a tipologia das Els, as crianças demonstrarão um maior conhecimento das expressões biológicas do que das culturais? As expressões biológicas, por se centrarem no corpo humano e na sua interação com o meio, são mais transparentes e consequentemente tornam-se mais facilmente memorizadas e processadas (Vulchanova, Vulchanov, & Stankova, 2011).

1.4 Estrutura

O conteúdo da Tese encontra-se dividido em 6 Capítulos. Neste primeiro Capítulo (Introdução) são apresentadas as motivações do estudo, definem-se os objetivos a atingir, colocam-se as questões de investigação e apresenta-se a estrutura da Tese.

No Capítulo 2 (Revisão Bibliográfica) são inicialmente apresentadas definições de terminologias que estão relacionadas com a temática deste trabalho (por exemplo linguagem, DA, Els).

O método é descrito no Capítulo 3 (Metodologia), nomeadamente: a construção da “Bateria de avaliação informal do uso e compreensão de Expressões Idiomáticas”; a forma de recrutamento das crianças que participaram no estudo bem como os critérios utilizados para as identificar; o método usado para analisar a fidelidade dos dados obtidos; as medidas de resultados utilizadas.

No Capítulo 4 (Resultados) são apresentados os resultados obtidos: os resultados do estudo onde se procede à comparação da compreensão das Els entre as crianças com DA e com um desenvolvimento linguístico dito normal.

No Capítulo 5 (Discussão) são discutidos os resultados apresentados no Capítulo 4. É também feita uma análise comparativa entre os resultados obtidos neste trabalho e os resultados obtidos em estudos anteriores.

No Capítulo 6 (Conclusões) descrevem-se as limitações do trabalho realizado. Segue-se uma descrição das principais conclusões obtidas no estudo realizado e por fim, serão fornecidas algumas sugestões de trabalho futuro que poderão vir a ser implementadas. Por último, apresenta-se uma secção com anexos que contempla diversos materiais desenvolvidos ou adaptados ao longo da realização deste trabalho.

Capítulo II: Revisão Bibliográfica

Este capítulo procura fornecer uma visão geral sobre a linguagem, a sua aquisição e desenvolvimento e algumas teorias mais relevantes. É introduzido o tema da DA, a sua definição, classificação e relação com a linguagem. São fornecidos alguns conceitos sobre as Els segundo diferentes autores, especialistas na área; é efetuada uma descrição da idade de aquisição das mesmas. Posteriormente é introduzido o tema da Língua Gestual Portuguesa como opção de comunicação da comunidade surda. Por fim, são descritos os processos envolvidos na aquisição e desenvolvimento da compreensão de Els, nas crianças com DA e os respetivos estudos na área.

2.1 Linguagem

2.1.1 Definição

A linguagem é um sistema linguístico, ou seja, “um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para (o homem) comunicar e pensar” (ASHA, 1983 (apud Sim-Sim, 1998)). É composta por um número finito de unidades discretas, como as palavras e os sons, e por regras e princípios que regem a combinação e a ordem dessas unidades. Estas características permitem a criação de outras estruturas, mais alargadas, e distintas das unidades que as integram. A convencionalidade dos seus símbolos deve-se à representação do real num contexto específico (Sim-Sim, 1998). No que respeita à linguagem, deve-se considerar, por um lado, a sua vertente social (a língua) e, por outro, a vertente individual (a fala), conceitos que Ferdinand de Saussure distingue nos seguintes termos: “Mas o que é a **língua** [*langue*]? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é antes uma parte determinada, essencial da linguagem. É ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício desta faculdade. (...) A **fala** [*parole*] é, pelo contrário, um ato individual da vontade e da inteligência, no qual convém distinguir: primeiro, as combinações pelas quais o sujeito utiliza o código da língua em ordem a exprimir o seu pensamento pessoal; segundo, o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações” (Saussure, 2006).

2.1.2 Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem

Qualquer criança adquire a língua da comunidade em que está inserida, basta que seja exposta à mesma. A aquisição, espontânea e natural da linguagem é uma capacidade do homem, independentemente da sua raça ou cultura (Sim-Sim, 1998). No entanto, esta aquisição via

exposição, só se aplica à oralidade e não necessita de ensino. O sistema adquirido natural e espontaneamente e que identifica o sujeito, constitui a língua materna. A aquisição da língua materna implica a apreensão de regras específicas do sistema quanto à forma, conteúdo e uso (Sim-Sim, 1998). Relativamente à forma, as regras adquiridas concernem os sons e as respetivas combinações, a fonologia, a formação e a estrutura interna das palavras, a morfologia, e a organização das palavras em frases, a sintaxe. As regras que dizem respeito ao conteúdo, a semântica, servem o significado das palavras e a interpretação das suas combinações. Por fim, as regras de uso, a pragmática, visam a adequação ao contexto de comunicação (Sim-Sim, 1998).

A aquisição da linguagem é um processo, subconsciente, de apropriação de um sistema linguístico, por exposição, sem que seja necessário um mecanismo de ensino formal (Sim-Sim, 1998).

2.1.3 Teorias de Aquisição da Linguagem

Existem várias teorias que tentam explicar o processo de aquisição da linguagem. Chomsky (1958 (apud Quadros & Finger, 2007); Chomsky, 1976 (apud Sim-Sim, 1998)) afirma que a aquisição da linguagem é um processo universal, que está biologicamente programado – Teoria Inatista. Esta teoria defende que os seres humanos são dotados, desde o seu nascimento, de uma disposição inata para o seu desenvolvimento. Mais tarde esta é reforçada por Lenneberg (1970), que defende que a capacidade de aquisição da linguagem está preestabelecida no cérebro e destinada a emergir à medida que o organismo se desenvolve biologicamente (apud Quadros & Finger, 2007). Este autor defende a existência de um período preferencial para o desenvolvimento da linguagem e que este se encontra intimamente relacionado com a maturação de circuitos neurológicos (Sim-Sim, 1998). Por outro lado, Skinner (1957), apresenta uma posição Behaviorista ao analisar a linguagem como um comportamento funcional resultante da influência do meio envolvente. Esta teoria rejeita a existência de qualquer tipo de conhecimento inato (Quadros & Finger, 2007). O conteúdo da linguagem começa a ser estudado (Bloom (1994); Slobin (1970) (apud Quadros & Finger, 2007)) passando a ser incorporados os aspetos semânticos nos estudos de linguagem infantil. Para Piaget (1959) o processo de aquisição da linguagem não está preestabelecido nem é fornecido unicamente pelo meio envolvente, mas trata-se de um processo construído pela criança no desenvolvimento das suas atividades, evoluindo num conjunto de estruturas conceptuais que estão na base da linguagem (Piaget, 1959; Quadros & Finger, 2007; Sim-Sim, 1998). Vygotsky (1977) defende a linguagem como um fenómeno social e cultural, sendo a aprendizagem o início do seu

desenvolvimento. Para este psicólogo, a interação entre o meio e a criança está na base de todo o processo de aquisição (apud Quadros & Finger, 2007; Sim-Sim, 1998).

2.1.4 Pragmática

Como supracitado, uma das áreas da linguagem é a pragmática. As crianças com DA apresentam grandes dificuldades em compreender enunciados ou expressões com diferentes significados, tornando-se assim importante definir o processo de inferência a que estes enunciados remetem (Aguilar Martínez et al., sem data). Segundo Vogindroukas & Zikopoulou (2011) a pragmática é o domínio da linguagem responsável pela forma como os falantes a utilizam para uma comunicação bem sucedida. Pode ser definida como o conjunto das regras e convenções que regem a comunicação. Estas regras e convenções podem incidir sobre o conhecimento social, como o uso apropriado para falar com amigos e com adultos, ou compreensão cognitiva-social, como tentar entender uma relação entre o que o falante diz e o que quer comunicar. Deste modo, a capacidade de comunicar baseia-se em habilidades de um conhecimento superior, enquanto que a compreensão do contexto, linguagem e sistemas de interação cognitiva podem ser combinados para gerar novas inferências específicas de cada ato de comunicação. Por esta razão, a pragmática é considerada um aspeto mais complexo do funcionamento linguístico e necessário para a compreensão tanto do que é dito como do que está implícito nessa mensagem (Vogindroukas & Zikopoulou, 2011).

As Els podem ter diferentes significados em diversas situações e, explorando o contexto, é possível compreender o propósito do falante. O que significa que o uso e compreensão da linguagem envolve não só a decodificação da mensagem, mas também a construção de um significado através da integração dos conhecimentos e da mensagem por um processo de inferência (Sperber & Wilson, 2009; Vogindroukas & Zikopoulou, 2011). A inferência pode ser vista como um processo cognitivo de conexão de informação de diferentes fontes. É uma capacidade especialmente relevante ao deduzir um significado implícito num enunciado, como demonstrado em diversos estudos sobre a compreensão da mensagem em crianças (Garcia & Cain, 2013).

2.2 Deficiência Auditiva

2.2.1 Definição

O conceito de DA relaciona-se com a incapacidade de processar e decodificar, parcial ou totalmente, os estímulos sonoros. Trata-se de uma perda ou alteração da função anatómica ou fisiológica do sistema auditivo, que tem como consequência imediata a incapacidade de ouvir,

implicando um déficit no acesso da linguagem oral (Aguilar Martínez et al., sem data). A DA é definida como uma audição socialmente incapacitante e, segundo a terminologia audiológica, consiste na incapacidade em ouvir e/ou comunicar através da linguagem oral (Oliveira et al., 2002; Tefili, Barrault, Ferreira, Cordioli, & Lettnin, 2013).

2.2.2 Classificação

A DA pode ser classificada quanto ao tipo, em DA de transmissão, neurossensorial ou DA mista. A DA neurossensorial caracteriza-se pela existência de uma alteração no ouvido interno; é o tipo mais preocupante por ser irreversível e apresentar um elevado grau de DA estando, normalmente, associada a alterações graves no que diz respeito à discriminação da palavra. Consequentemente irá comprometer, em maior ou menor grau, a aquisição da linguagem. Segundo a sua etiologia, pode ser dividida em DA adquirida, DA genética e de causa desconhecida. Relativamente à DA de transmissão na criança, é o resultado de uma alteração no ouvido externo e/ou no ouvido médio; esta pode ser de causa genética ou de causa adquirida, sendo que nesta última atinge as estruturas do ouvido externo ou médio (Tedeschi et al., 2015; Tefili et al., 2013). Segue-se uma figura com a anatomia do ouvido e a sua divisão:

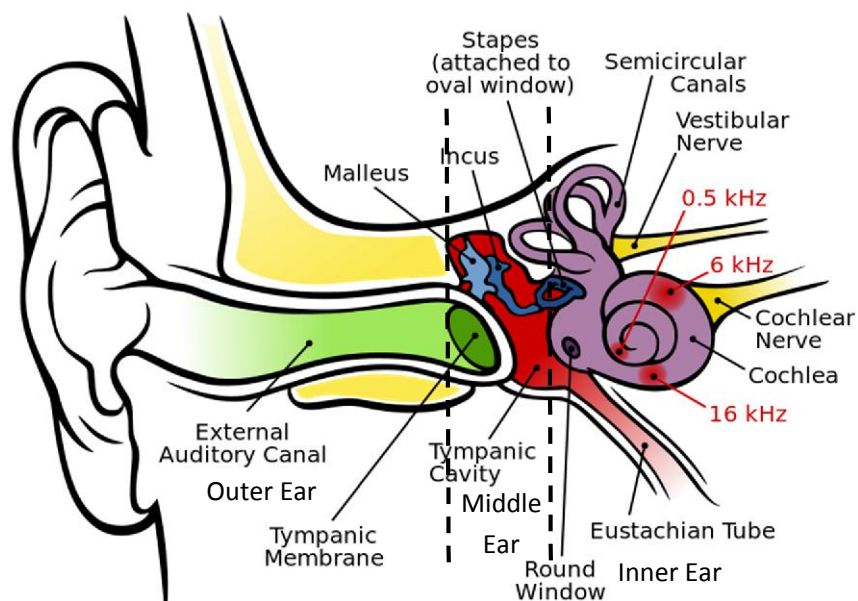


FIGURA 1: ANATOMIA DO OUVIDO COM MAPEAMENTO COCLEAR DA FREQUÊNCIA. ADAPTADO DE BROCKMANN (2009).

Quanto ao grau a DA pode ser classificada de acordo com o descrito na tabela 1 (Reis, 2002):

| CLASSIFICAÇÃO QUANTO AO GRAU DE DA | LIMIARES AUDITIVOS (dB) |
|------------------------------------|-------------------------|
| Audição Normal | 0-20 dB |
| DA Ligeira | >20 – 40 dB |
| DA Moderada | >40 – 70 dB |
| DA Severa | >70 – 90 dB |
| DA Profunda | >90 dB |
| Cofose/Anacusia | Perda total de Audição |

TABELA 1 - CLASSIFICAÇÃO QUANTO AO GRAU DE DA (REIS, 2002).

A DA pode também ser classificada de acordo com a época de instalação, em três tipos: DA pré-lingual, DA peri-lingual e DA pós-lingual. A DA pré-lingual caracteriza-se pela total ausência de memória auditiva e estabelece-se antes de a criança adquirir a linguagem oral. A DA peri-lingual surge em crianças que já comunicam de forma verbal oral, mas que ainda não adquiriram competências de leitura e escrita. A DA pós-lingual surge em crianças que já dominam os sistemas de comunicação verbal oral e escrito (Oliveira et al., 2002).

2.2.3 Linguagem na criança com DA

As consequências da DA sobre o desenvolvimento da linguagem variam em função do grau da perda auditiva e da idade em que surge (Juárez, 1997; Thierry et al., 2015). A criança com DA, durante os anos de aprendizagem básica da linguagem, aproximadamente entre os três e os seis anos de idade, considerado o período “ótimo” de aquisição, necessita de intervenção terapêutica para alcançar os níveis ditos normais de aprendizagem. No entanto, a DA com a alteração consequente da capacidade comunicativa, não se limita a um problema de compreensão e produção da linguagem (Dufresne, Dagenais, & Shevell, 2014). A criança com DA apresenta um conjunto de alterações no seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo e requer um foco global e educacional (Dufresne et al., 2014; Juárez, 1997). Assim, a intervenção terapêutica deve ter como objetivos principais ajudar a criança a abstrair, diferenciar, sintetizar e utilizar as regras linguísticas através de várias experiências comunicativas (Juárez, 1997). Segundo Oliveira, Castro, & Ribeiro (2002), a DA infantil interfere, definitivamente, com o desenvolvimento das competências verbais e de linguagem, o que conduz a dificuldades de aprendizagem e efeitos negativos sobre a evolução social, emocional, cognitiva e escolar. Mostra-se assim ser fundamental diagnosticar precocemente estes casos, de forma a aproveitar a plasticidade do Sistema Nervoso Central nas crianças (Oliveira et al., 2002; Thierry et al., 2015).

A interação e o contexto são o pilar das atuais teorias sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem (French e McLure, 1981; Rondal, 1985; Bruner, 1983; Moerk, 1986; Del Rio, 1997 (apud Vilaseca, 2004). Todas presumem que os mecanismos de *input*, isto é, os órgãos sensoriais, estão disponíveis e são necessários para que a criança possa interagir com o meio e efetuar o seu desenvolvimento cognitivo (Korkmaz & Korkmaz, 2013; Vilaseca, 2004).

A linguagem oral é bastante importante no que diz respeito ao desenvolvimento da criança e depende da integridade do sistema auditivo desde o nascimento, possibilitando a estimulação e a interação acústica o mais precocemente possível. Assim, as perturbações auditivas com maior ou menor gravidade influenciam o desenvolvimento não só linguístico mas também psicomotor e cognitivo da criança, estando a sua gravidade associada ao tipo, ao grau e ao momento de instalação da DA (Fortunato, Bevilacqua, & Costa, 2009).

A instalação da DA numa fase pré-locutiva, isto é, antes dos cinco anos de idade, e a DA neurosensorial, por se encontrar geralmente associada a alterações de discriminação auditiva, influenciam, de forma negativa, o processo de reabilitação auditiva e o desenvolvimento da linguagem oral. Por norma o grau de DA é frequentemente relacionado com os padrões de desenvolvimento da linguagem oral (Aguilar Martínez et al., sem data; M. J. F. Almeida, 2009). Marchesi (1995) (apud Amaral, 2012; Regina & Rodriguez, 2000) relaciona os vários graus de hipoacusia com a capacidade e/ou dificuldades de comunicação oral, do desenvolvimento cognitivo, do nível de atenção e das dificuldades educativas e escolares. Torna-se então possível relacionar o tipo e o grau de DA no que diz respeito ao desenvolvimento geral e da linguagem. Quanto à DA de transmissão, como afeta essencialmente as frequências graves, normalmente não provoca alterações qualitativas, mas origina frequentemente problemas ao nível do desenvolvimento da linguagem oral, nomeadamente atraso de desenvolvimento da linguagem e perturbações articulatórias (Aguilar Martínez et al., sem data). Relativamente à DA Neurosensorial, por se dever a alterações localizadas no ouvido interno ou vias neurais, provoca distorções e algum desconforto auditivo, o que consequentemente compromete a discriminação auditiva da criança (Aguilar Martínez et al., sem data). A sua influência ao nível da aquisição e desenvolvimento da linguagem depende do grau de DA em causa e também do nível de discriminação auditiva. Ao nível da fala e da linguagem verificam-se, normalmente, atrasos marcados no desenvolvimento da linguagem, falta de iniciativa comunicativa; quando há desenvolvimento da linguagem oral é possível denotar alterações ao nível da sintaxe, palavras agramaticais, erros de concordância entre género e número e das formais verbais, vocabulário

muito reduzido, alterações ao nível da articulação e muitas dificuldades na compreensão de enunciados polissémicos (Aguilar Martínez et al., sem data).

O desenvolvimento da linguagem apresenta uma relação direta com a plasticidade cerebral, apresentando um período ótimo para o seu desenvolvimento, após o qual a aquisição é feita lentamente e de forma pouco eficaz (Lenneberg, 1970; Quadros & Finger, 2007; Sim-Sim, 1998). Assim a intervenção precoce na criança com alterações auditivas e/ou de linguagem torna-se imprescindível para a obtenção do melhor desenvolvimento psicoafectivo, cognitivo e social (M. J. F. Almeida, 2009; Amaral, 2012). A integridade do sistema auditivo é então fundamental para um desenvolvimento dito normal da linguagem da criança. A privação total ou parcial do *input* auditivo provoca alterações de desenvolvimento, mais ou menos graves dependendo do grau de privação e da fase de instalação (M. J. F. Almeida, 2009; Amaral, 2012).

2.2.4 Perturbação de Linguagem Secundária

Cada criança desenvolve-se com base num ritmo de evolução diferente. Nem todas começam a falar com a mesma idade, nem coincidem no momento de finalizar o processo. No entanto, dentro desta diversidade, existem marcos que configuram um padrão de “normalidade”. A aquisição e o desenvolvimento da linguagem ocorrem pelo equilíbrio entre as características individuais da criança, incluindo a sua base genética, e as características do meio evolvente (Cachapuz & Halpern, 2006; L. P. A. da Silva, Queiros, & Lima, 2006). Segundo a ASHA (1993) uma perturbação da linguagem é uma alteração ao nível da compreensão e/ou expressão da linguagem oral ou escrita. Considera-se Atraso de Desenvolvimento da Linguagem ou Perturbação Secundária (Baird, 2008; Boyle, McCartney, Forbes, & O’Hare, 2007) quando existe um desfasamento na elaboração da linguagem da criança quando comparado às etapas ditas normais do desenvolvimento desta, quer na expressão quer na compreensão (Aguado, 1999; Baird, 2008; Boyle et al., 2007). Todos os componentes da linguagem (fonologia, sintaxe, semântica, morfologia e pragmática) estão afetados, estando presentes padrões linguísticos correspondentes aos de crianças de menor idade com um desenvolvimento típico (Aguado, 1999).

2.3 Expressões Idiomáticas

Dominar uma língua implica conhecer os morfemas, as palavras simples e compostas que a compõem e os seus significados. Adicionalmente implica conhecer expressões fixas do idioma, isto é, expressões que são constituídas por mais do que uma palavra e cujas interpretações não podem ser inferidas pelo significado individual de cada palavra – as Els. As Els atuam como morfemas

individuais pois não podem ser decompostos. Apresentam, por outro lado, um significado estável que tem de ser adquirido (Matos, 2012).

2.3.1 Definição

As Els são fraseologias, ou seja, “combinações de palavras (ou grupos de palavras) relativamente estáveis cujo significado global interno de uso difere do significado global externo de uso dos constituintes individuais em combinações livres. No interior das fraseologias, as palavras perdem o seu significado individual e constituem em conjunto um significado fraseológico novo, transposto, idiomatizado” (Vilela, 2002).

Xatara (1998), propõe como conceito de EI “uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada num idioma pela tradição cultural”. Segundo a autora, trata-se de uma unidade frásica que constitui uma combinação inalterável e dessa forma os seus componentes não podem ser dissociados apresentando outro significado, isto é, a sua interpretação semântica não pode ser deduzida a partir da soma dos significados individuais dos seus elementos. Revela-se assim parcialmente falsa quando integrada no discurso e/ou no texto escrito (Xatara, 1998).

As Els funcionam como unidades, sintaticamente fixas e convencionais, a nível semântico (Vogindroukas & Zikopoulou, 2011).

Segundo Matos (2012) as Els encontram-se entre as instâncias mais comuns da comunicação não-literal do quotidiano. Trata-se de expressões cujo conteúdo não deriva apenas da constituição dos significados literais das palavras que as compõem, sendo dessa forma não-literais, e caracterizam-se por ser impossível identificar o seu significado através do sentido literal dos termos que o compõem (Matos, 2012).

Todo o “codificado e convencional” (Figueiredo, 2001) que constitui a EI admite a supressão de alguns dos seus elementos constitutivos e uma grande variedade de intromissões dentro do seu núcleo. Assim a EI mostra-se útil para as mais variadas intencionalidades comunicativas e encontra-se presente em diferentes tipologias textuais e/ou do discurso (Figueiredo, 2001; Matos, 2012).

As Els podem ser comparadas com as outras lexias complexas, sendo semelhantes em termos de estrutura, exceto no facto de tenderem para uma forma “congelada” e não permitirem a introdução de outras combinações ou a mudança da ordem na expressão original (Matos, 2012).

As Els apresentam características únicas ao nível da gramática, da semântica e da pragmática. Para serem consideradas como tal, elas devem constar no dicionário mental ou lexical como itens irrepetíveis com o seu significado especificado, tendo assim de ser aprendidas pelos falantes. Por esta razão é que se torna difícil a tradução destas expressões para outras línguas, pois

estas são parte integrante da cultura linguística de cada língua. Por outro lado estas expressões, dentro do mesmo idioma, podem apresentar variantes. Brown e Huang (2006) e Matos (2012) afirmam que as Els estão, muitas vezes, relacionadas com os contextos culturais específicos e por certos grupos de pessoas que se diferenciam pela classe, idade, profissão, região ou outro tipo de afinidade.

As Els são fraseologismos que podem ter dois significados, um literal e outro figurativo, dependendo do contexto linguístico em que estão inseridas. O sentido figurativo destas expressões é fixo na língua e frequentemente não está de uma forma óbvia, relacionado com o seu significado literal. Nippold & Martin (1989) sugerem que as crianças aprendem Els como grandes itens lexicais e que o seu significado não pode ser completamente determinado pelo significado individual de cada palavra. As Els, tal como os itens lexicais singulares, isto é, palavras, são “guardados” na memória semântica como entradas separadas e as crianças aprendem estas expressões de forma bastante similar a estes itens. Exemplificando, os itens lexicais singulares são comumente aprendidos através da abstração contextual; isto ocorre quando a criança é exposta de uma forma contínua, a determinada palavra falada ou escrita e, gradualmente, infere o seu significado. Assim estas expressões são processadas automaticamente pelo seu uso contínuo na linguagem quotidiana (Nippold & Martin, 1989).

Segundo Faria (1999), as Els diferem de outras expressões na forma como as suas partes contribuem para o seu significado total: a expressão “Esticar o pernil” é idiomática e “Esticar a perna” não é; “Mexer os cordelinhos” é idiomática no entanto “Mexer os cordéis” não o é; e “Andar na mó de cima”, “Ficar na mó de cima” e “Estar na mó de cima” são todas idiomáticas, independentemente da variação verbal (Faria, 1999).

2.3.2 Tipologia das Els

As Els são combinações convencionais de relações sintático-semânticas e pragmáticas. Podem então ser identificadas pelos aspetos morfossintáticos e semânticos, ou seja, por dois elementos definidores, a lexia e a conotação (Xatara, 1998). Quanto à sua natureza estrutural, morfossintática, podem ser constituídas por sintagmas nominais, sintagmas adjetivais, sintagmas adverbiais, sintagmas verbais e sintagmas frasais. Relativamente ao seu valor conotativo, as Els possuem uma “escala de abstração” (Xatara, 1998) e podem ser fortemente ou fracamente conotativas. Para ser identificada como fortemente conotativa todos os componentes da expressão deverão estar semanticamente ausentes e o “sentido literal está bloqueado pela realidade extralinguística”, trata-se assim de expressões de difícil decodificação, por exemplo “Fazer das

tripas coração”. Por outro lado quando os componentes semanticamente presentes estão associados a componentes semanticamente ausentes trata-se de uma EI fracamente conotativa, por exemplo “Passar a limpo”. A autora refere ainda mais um grupo, os Casos Especiais, as Els alusivas (por exemplo “Não poder voltar atrás”), as análogas (por exemplo “Fazer frente”), as apreciativas (por exemplo “Farinha do mesmo saco”), as comparativas (por exemplo “A escorregar como o quiabo”), as deformadas (por exemplo “Ver-se em palpos de aranha”), as hiperbólicas (por exemplo “Ser só pele e osso”), as irónicas (por exemplo “Brilhar por sua ausência”), as negativas (por exemplo “Não ter nada a ver com isso”), as numéricas (por exemplo “Matar dois coelhos com uma cajadada”) e as situacionais (por exemplo “Nem mais um pio!”) (Xatara, 1998).

Segundo Faria (1999), pode-se considerar que existem graus de motivação das Els, correspondentes a uma maior ou menor dependência do sentido original, e graus de isomorfismo, no plano figurativo, correspondentes à transparência sintagmática (Faria, 1999).

Vários estudos têm comprovado que as Els são analisáveis, podendo-se afirmar que estas diferem quanto à capacidade de serem analisáveis. Uma expressão é mais analítica ou composta, por exemplo “perder a cabeça”, outras são menos analisáveis, como “bater as botas” (por exemplo, “Perder completamente a cabeça” é considerada uma EI enquanto que “Bater completamente as botas” não é). Os constituintes de uma EI não analisável, por exemplo, tornam-se indissociáveis no seu todo, não permitindo suprimir nem acrescentar nenhum elemento à expressão. Muitas destas expressões analisáveis parecem permitir uma certa variabilidade a nível lexical e morfossintático. Assim é possível constatar que há Els que partilham propriedades linguísticas e que há umas expressões mais fixas do que outras (Faria, 1999).

Ao utilizar o termo *embodiment*, os cognitivistas defendem que a experiência humana mais básica, que se estabelece *a partir do nosso corpo* (biológico), fornece as bases para os sistemas conceptuais e determina o modo como é percecionado, conceptualizado e verbalizado o mundo (G. Lakoff & Turner, 1989). Em Português, convencionou-se traduzir este termo da Linguística Cognitiva por *corporificação* ou *corporização* (Batoréo, 2015). Outra tipologia, apresentada por Penttilä, Nenonen & Niemi (1998) e, mais tarde, por Vulchanova, Vulchanov & Stankova (2011), dividem as Els em duas categorias: Els Biológicas e Culturais. A diferença entre estas duas categorias é que enquanto as primeiras tendem a ser mais transparentes e disponíveis para análise, as culturais são mais idiossincráticas, tendem a variar de uma cultura para outra e são menos transparentes, sendo, por isso, de mais difícil acesso através do sentido literal (Vulchanova et al., 2011). Foi esta tipologia que se decidiu utilizar na corrente investigação.

2.3.3 Sentido Literal e Sentido Figurado das Els

Para Gibbs (1995), uma característica interessante da idiomaticidade leva à constatação de que, independentemente da tipologia, a maior parte das línguas dispõem de Els com sentidos figurados semelhantes. No entanto a ligação entre uma EI e o seu significado figurado é facultativa (Faria, 1999; Raymond W. Jr. Gibbs, 1995).

Uma das propriedades definidoras deste tipo de expressões é a sua “especialização de sentido” (Faria, 1999). No entanto, algumas expressões são interpretáveis pelo seu significado literal, através dos significados das palavras que as compõem e das relações existentes entre elas. Exemplos de Els que consistem em expressões que também são passíveis de uma interpretação literal: “Deitar foguetes antes da festa” e “Apalpar terreno”. Por outro lado existem expressões, como “Desamparar a loja” ou “Fazer trinta por uma linha”, que dificilmente permitem uma leitura literal. Estas duas últimas expressões têm um significado derivado que força uma “leitura global metafórica”, leitura esta que assegura a possibilidade da interpretação (Faria, 1999).

Do ponto de vista da compreensão da linguagem figurada, Giora (1997, 2003) procura demonstrar, em acordo apenas parcial com a teoria cognitiva da metáfora e da metonímia, que a distinção relevante não é a divisão literal/figurado mas o *continuum* saliente/não-saliente, sendo a saliência de uma palavra ou expressão uma função da sua convencionalidade, fixação, frequência ou estatuto num determinado contexto. Assim, são os significados mais salientes quer de expressões literais quer de expressões figuradas que são processados primeira e diretamente. A ser verdade esta hipótese psicolinguística, o princípio defendido pela teoria cognitiva de que o significado figurado é processado diretamente sem ser necessário ativar o respetivo sentido literal (como referido por Gibbs et. al (1993)) só se confirma quando esse sentido figurado é saliente, o que acontece, por exemplo, com as Els convencionalizadas. Mas quando o significado intencional não é saliente, como acontece com o sentido figurado de metáforas novas, o sentido literal de Els convencionalizadas ou uma nova interpretação de uma expressão literal convencionalizada, então o respetivo processamento não é direto mas, e de acordo com as teorias clássicas da oposição literal/figurado (como referido por Searle (1979)), sequencial, primeiramente é processado o sentido mais saliente (literal ou figurado, conforme os casos) e só depois o sentido intencional. E quando significados alternativos de uma expressão são igualmente salientes, como os sentidos figurado e literal das metáforas convencionalizadas, então o processamento é paralelo, ou seja, ambos os sentidos são processados inicialmente (A. S. da Silva, 2006).

Cada EI apresenta uma dimensão paradigmática e uma dimensão sintagmática. A dimensão paradigmática diz respeito à relação entre o significado original da expressão como um todo, e o

seu significado derivado. Esta dimensão ainda envolve a relação entre o significado literal das partes constituintes da expressão e a interpretação que essas partes recebem na leitura derivada da expressão na sua totalidade. Geeraerts (1995) observa que a dimensão paradigmática das expressões Idiomáticas envolve uma relação entre a interpretação das partes que a constituem e a interpretação da expressão na sua totalidade, tanto relativamente ao significado original como em relação ao significado derivado (Geeraerts, 1995). No que diz respeito à dimensão sintagmática, a interpretação de uma EI depende da combinação das categorias dos seus constituintes da mesma (Moura, 2007).

Relativamente à sua composição, as EIs podem ter uma interpretação dinâmica ou estática (Faria, 1999). No caso de uma interpretação dinâmica, a composição é pensada como um processo de derivação sintagmática, ou seja, o significado da expressão é concluído com base nos significados das partes constituintes. Na interpretação estática, segundo Geeraerts (1995), é possível detetar uma correspondência entre as partes do valor semântico da expressão no seu todo, e os significados das partes constituintes (Geeraerts, 1995).

Por outro lado, também não parece ser possível afirmar que o processo de interpretação das EIs seja sempre, obrigatoriamente e exclusivamente, não literal. Segundo Gibbs (1995), o significado literal nem sempre é entendido da mesma maneira por todos os falantes. Alguns estudos têm comprovado que as pessoas apresentam diversos conceitos, por vezes contraditórios, do sentido literal (Faria, 1999; R. W. Gibbs et al., 1993; R. Lakoff, 1986).

Os significados das partes das EIs são acedidos e combinados de acordo com as regras sintáticas da língua correspondente (Faria, 1999; Peterson & Burgess, 1993). No entanto, quando estas expressões não são analisáveis do ponto de vista semântico, a sua decomposição não fornece nenhuma informação sobre os sentidos figurados das mesmas expressões. Por exemplo, quando se tenta decompor as expressões “Estar nas tintas” ou “Bater a bota” (Faria, 1999).

Estudos de Gibbs (1986; 1980), de leitura em tempo real, demonstram que as pessoas demoram menos tempo a analisar as expressões do que a ler expressões não analisáveis. O que sugere que, geralmente, as pessoas tentam realizar uma análise da composição da EI, o que não quer dizer, no entanto, que determinem automaticamente as interpretações literais, independentes do contexto, das mesmas EIs (Faria, 1999).

2.4 Idade de Aquisição das EIs

Torna-se relevante a investigação da compreensão de EIs em crianças por se tratar de expressões que ocorrem frequentemente no discurso oral e no discurso escrito. A falha de

compreensão destas pode interferir com a linguagem em contexto social, escolar e profissional. A pesquisa de compreensão das Els pode também contribuir para o conhecimento sobre o desenvolvimento lexical, um aspeto desenvolvimental relacionado com a literacia, isto é, a capacidade para ler e escrever eficientemente (Nippold & Martin, 1989).

Vogindroukas & Zikopoulou (2011) sugerem que a aquisição normal da compreensão de Els é um processo contínuo que se estende desde o final da infância até a adolescência. Alguns estudos de Chan & Marinellie (2008) e Gibbs (1991) provaram que o desenvolvimento total da capacidade de compreensão do significado figurado das Els ultrapassa os dezoito anos de idade (Vogindroukas & Zikopoulou, 2011). A idade de aquisição das capacidades que são utilizadas para compreensão da linguagem figurada encontra-se entre os sete e os onze anos de idade. Antes dos sete anos de idade as crianças têm tendência para interpretar o significado literal destas expressões. A mudança mais dramática no processo de linguagem figurado ocorre aos oito anos de idade, quando a interpretação literal dá lugar à elaboração de informação contextual. Alguns estudos mais recentes de Cain, Towse & Knight (2009) mostram que as capacidades de processamento da linguagem que ajudam na compreensão destas expressões não estão completamente desenvolvidas até aos onze ou doze anos de idade, assim a compreensão incompleta destas ainda está presente em adolescentes (Cain et al., 2009).

2.5 Compreensão de Els em Crianças Ouvintes e com Défice Auditivo

2.5.1 Opções de Comunicação

Existem três opções de comunicação para a criança com DA, a Língua Gestual Portuguesa, a comunicação total e a oralidade (Miranda & Alegria, 2009; Reamy & Brackett, 1999). No caso de a criança utilizar a Língua Gestual Portuguesa para comunicar, que não se baseia na gramática e sintaxe da língua portuguesa, o português é ensinado como uma segunda língua, depois de a criança dominar a Língua Gestual Portuguesa (Miranda & Alegria, 2009).

2.5.2 Língua Gestual Portuguesa

A Língua Gestual Portuguesa apresenta uma gramática própria que permite à criança comunicar antes de adquirir competências de fala (Miranda & Alegria, 2009; Tobey, Geers, Brenner, Altuna, & Gabbert, 2003).

2.5.3 Els na Língua Gestual Portuguesa

A frequência do uso de uma EI pela comunidade dos falantes é responsável pelo processo de cristalização da expressão nesse idioma, tornando-a estável e possibilitando a sua transmissão para as gerações seguintes (Xatara, 1998).

No caso da Língua Gestual Portuguesa existe um obstáculo no que concerne à polissemia, pois os gestos com a mesma realização fazem depender o seu significado do contexto em que estão inseridos. A tradução fiel de Els, assim como metáforas, da Língua Portuguesa para a Língua Gestual Portuguesa é uma dificuldade, resultando em equívocos no teor do que se pretende transmitir. Por exemplo, com a expressão “Dar com a cara na porta” com a realização gestual /PORTA+CARA+BATER/, o sentido do que se pretende dizer é adulterado e só com a substituição por uma expressão equivalente, neste caso /CASA+NINGUÉM/, se irá restituir o sentido inicial da expressão (Mesquita & Silva, 2009).

2.5.4 Investigações: Els e DA

São escassos os estudos realizados com Els em crianças com DA, principalmente para o Português Europeu. Existem alguns estudos relacionados com a compreensão de metáforas, tanto em Portugal como no estrangeiro.

Alguns dos estudos acerca da compreensão metafórica em crianças com DA são de Iran-Nejad, Ortony & Rittenhouse (1981), Giorcelli (1983), Miller (1990), Rittenhouse & Kenyon (1991) e Wolgemuth, Kamhi & Lee (1998). Destes é possível constatar que, além de escassos e divergentes, nenhum estudo é realizado com a população portuguesa, nem com referência às Els.

Em 2012, foi realizada uma investigação sobre a tradução e interpretação de Els e provérbios na Língua Gestual, desta foi possível concluir que existem várias expressões com duplo sentido, literal e figurado, na Língua Gestual (/ACORDAR/ sentido literal “acordar do sono”, sentido figurado “abrir os olhos/ganhar consciência de algo”, por exemplo), algumas Els (/BONÉ/+virar a pala para o lado com as duas mãos, significa alguém que momentaneamente assume uma função diferente da habitual, por exemplo) e expressões equivalentes entre a Língua Portuguesa e a Língua Gestual Portuguesa (Em Língua Portuguesa “Meter o nariz onde não é chamado” e em Língua Gestual, /BISBILHOTAR/) (Freire, 2012).

Em 1975 foi estudada a compreensão de Els com uma população de crianças, com seis, nove e doze anos, e adultos para a língua Inglesa (Lodge & Leach, 1975).

Um estudo mais recente de Crespo (2007) foi realizado com o objetivo de dar a conhecer a compreensão oral de enunciados não literais em crianças com transtorno de défice de atenção e hiperatividade. No entanto, não foi realizado para a população portuguesa.

Outro estudo recente foi realizado em 2011 onde são testados, pela primeira vez, os conhecimentos sobre as Els em crianças do pré-escolar, do escolar e os resultados comparados com os dos adultos. No entanto, esta investigação foi realizada para a Língua Búlgara (Vulchanova et al., 2011).

Em 2014, foi realizada uma investigação por forma a avaliar as capacidades de inferência e de compreensão metafórica das crianças com implante coclear unilateral, comparando-as aos seus pares com audição normal. Deste estudo foi possível concluir que as crianças apresentam respostas semelhantes exceto na compreensão de linguagem figurada (Nicastri et al., 2014).

Capítulo III: Metodologia

O presente Capítulo inicia-se com uma descrição do desenho de investigação adotado, incluindo o tipo de estudo, a amostra e os respetivos critérios de inclusão e de exclusão definidos, assim como as características das crianças que participaram no estudo realizado, e as respetivas variáveis. Apresenta-se o protocolo elaborado para a avaliação informal da compreensão de Els na criança, os instrumentos e materiais utilizados no pré-teste, os procedimentos adotados na recolha do corpus e o método de análise dos resultados.

Nesta investigação foi assegurada a preservação e a confidencialidade dos dados mediante a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Informado (Anexo V e Anexo VI) para a aplicação do instrumento de avaliação e recolha dos dados.

3.1 Tipo de Estudo

A corrente investigação constitui um estudo observacional efetuado sobre a compreensão de Els de crianças com DA em idade pré-escolar e escolar. Esta pesquisa, de natureza quantitativa, segue uma metodologia do tipo descritivo-correlacional, dado que incide sobre a descoberta de fatores ligados a um determinado fenómeno e à exploração da relação entre variáveis (Fortin & Ducharme, 1996). Trata-se de um trabalho descritivo, visando explicar as características das crianças com DA, nomeadamente quanto às competências subjacentes à compreensão de Els; é correlacional, uma vez que pretende relacionar as características subjacentes à DA com as respetivas competências inerentes à compreensão destas expressões e compará-las com as de crianças com o desenvolvimento típico. É portanto considerado um estudo caso-controlo (estudo analítico observacional). Neste estudo um grupo de casos que têm a “doença” ou condição de interesse (neste caso, o grupo de crianças com DA) é comparado com um grupo de controlo sem a “doença” (Grimes & Schulz, 2002). Para isso foi elaborado e aplicado um protocolo de avaliação composto por um teste informal de compreensão de Els.

3.2. Aspetos Éticos e Deontológicos

3.2.1 Garantia da Qualidade dos dados

No estudo corrente é pedida a colaboração de Terapeutas da Fala credenciados para a aplicação da bateria de avaliação ao GE. É realizada uma visita às escolas ou consultórios de forma a garantir que o avaliador compreende os procedimentos necessários no pedido de autorização e da aplicação da bateria de avaliação, assegurando uma recolha cuidada, adequada e correta.

O estudo é monitorizado cuidadosamente de acordo com as Boas Práticas Clínicas e em conformidade com as regulamentações governamentais aplicáveis. Existe uma comunicação frequente entre o investigador e os locais pré definidos para a aplicação das provas.

3.2.2 Boas Práticas Clínicas

Os procedimentos estabelecidos na presente pesquisa garantem que o investigador respeita os princípios das Boas Práticas Clínicas e da Declaração de Helsínquia (versão 2013). O estudo é realizado em conformidade com os requisitos legais nacionais e locais (de acordo com os regulamentos de Portugal).

3.2.3 Consentimento Informado

Previamente à aplicação do teste é entregue um documento de consentimento informado à direção dos Agrupamentos de Escolas e, quando aceite, aos cuidadores das crianças em questão. Nesta fase poderão colocar as suas dúvidas quanto ao estudo, esperando ser esclarecidos. Em conjunto com o consentimento informado é entregue um outro documento com uma breve descrição do estudo (Anexo VII) (a sua duração, o seu propósito e os procedimentos a serem realizados), estando assim os cuidadores e a direção das escolas/clínicas informados de que são livres de se retirarem do estudo a qualquer instante e quais os benefícios/riscos da sua participação.

3.2.4 Confidencialidade e Proteção de dados

Todos os resultados e documentos do estudo serão considerados confidenciais. Os documentos de estudo (protocolo, bateria de avaliação e outros materiais) serão armazenados de forma adequada para garantir a sua confidencialidade. O anonimato dos participantes deve ser mantido. Os indivíduos serão especificados pelo número do seu registo ou pela escola e não pelo seu nome. Os documentos que identificam a criança (como o consentimento informado) devem ser mantidos em sigilo.

3.3 Amostra

Os sujeitos da investigação constituem uma amostra por conveniência, o que não garante totalmente a representatividade da população identificável (Fortin & Ducharme, 1996). Uma amostra não aleatória, por conveniência, pode ser útil para testar procedimentos, instrumentos, materiais e métodos adotados. A amostragem por conveniência é constituída por um grupo de sujeitos selecionados por uma questão de conveniência, o que não garante a representatividade da população, impossibilitando a avaliação objetiva da precisão dos dados e consequente

generalização para toda a população (Fortin & Ducharme, 1996). No entanto, houve a preocupação de adotar alguns procedimentos pré-definidos, tais como: recolher primeiramente os dados para a constituição do GE e só posteriormente proceder à formação do GC, a fim de encontrar um grupo que partilhasse características sociodemográficas o mais próximas possível, de forma a diminuir a inserção involuntária de variáveis que poderiam condicionar resultados. Assim, a formação dos grupos do estudo obedeceu a critérios de inclusão e de exclusão definidos *a priori* para o GE e só depois foram definidos os critérios para o GC (Tabela 2).

| CRIANÇAS COM DA (GE) | | CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO (GC) | |
|--|--|--|---|
| Critérios de Inclusão | Critérios de Exclusão | Critérios de Inclusão | Critérios de Exclusão |
| <ul style="list-style-type: none"> - Português como língua materna; - Idade compreendida entre os 5 e os 10 anos; - Diagnosticado com DA. | <ul style="list-style-type: none"> - Não ter um diagnóstico estabelecido; - Outras patologias que possam interferir com o desenvolvimento da linguagem, comunicação e aprendizagens. | <ul style="list-style-type: none"> - Português Europeu como língua materna. - Idade compreendida entre os 5 e os 10 anos; - Escolaridade o mais próximo possível das crianças do GE; - Características sociodemográficas semelhantes às do GE; - Desenvolvimento de linguagem e fala adequados à idade. | <ul style="list-style-type: none"> - Patologia que possa interferir na aquisição e no desenvolvimento da linguagem, comunicação e aprendizagens; - <i>Deficits</i> auditivos; - Perturbações na aprendizagem escolar; - Alterações sensoriais, físicas ou emocionais. |

TABELA 2: CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E DE EXCLUSÃO PARA A CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA.

Devido a condicionantes burocráticas e institucionais o acesso aos dados das crianças para a criação dos grupos, tanto experimental como de controlo, foi bastante restrito. O que dificultou a construção de uma amostra com características tão próximas como se esperava obter. O facto de não ter mais nenhuma patologia associada, critério de exclusão, dificultou a formação deste grupo. Um exemplo será a síndrome de *Usher* que apresenta uma prevalência é de 3% a 6% na comunidade surda (Liath, Gonçalves, Gonçalves, Neiva, & Leal, 2002); outro motivo poderá dever-se ao critério da Língua Portuguesa como língua materna, no GE. Segundo Barros (2009) existe uma prevalência da deficiência auditiva em crianças do género masculino, esperando-se assim obter uma amostra do GE maioritariamente deste género (Barros, 2009). Neste estudo participaram 20 crianças, com

idades compreendidas entre os 5 anos e os 10 anos, falantes nativos do PE, a frequentar jardins-de-infância, o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico ou o quinto ano. Um grupo de 10 crianças constituiu o GE (crianças com DA) e o outro grupo de 10 crianças (GC) apresentava um desenvolvimento dito normal (Tabela 4). Todas as crianças do GE encontram-se integradas no Decreto-Lei 3/2008, usufruindo de adaptações curriculares e de apoio de Terapia da Fala.

As faixas etárias escolhidas para a amostra foram selecionadas em função da idade de aquisição de compreensão de Els em crianças com desenvolvimento típico que, segundo vários autores a partir dos 10 anos de idade são um ponto de viragem na aquisição destas expressões e a idade em que o conhecimento das crianças neste domínio começa-se a aproximar dos padrões dos adultos (Cain et al., 2009; Chan & Marinellie, 2008; Raymond. W. Jr Gibbs, 1991; Nippold & Martin, 1989; Vogindroukas & Zikopoulou, 2011).

No que respeita às crianças com DA (idade média = 6,70 anos, desvio padrão = 1,89) são todas do género masculino. As crianças com DA foram identificadas por 5 Terapeutas da Fala que as acompanhavam em consultórios privados ou em escolas públicas, nos distritos de Aveiro, Porto e Setúbal. Após esta identificação foi feito um pedido de autorização aos pais no qual foi explicado o estudo e foram esclarecidas todas as dúvidas. Todos os pais autorizaram a participação das crianças no estudo, preenchendo uma declaração de consentimento (Anexo VI).

Relativamente aos dados obtidos através das Terapeutas da Fala (GE) da criança, apresentam-se de seguida algumas informações, consideradas mais relevantes para o estudo.

| IDENTIFICAÇÃO | IDADE | SEXO | ESCOLARIDADE | TIPO E GRAU DE DA |
|---------------|--------|-----------|--------------|--|
| CS1 | 5 anos | Masculino | Pré-escolar | Neurossensorial bilateral de grau severo |
| CS2 | 5 anos | Masculino | Pré-escolar | Transmissão de grau moderado |
| CS3 | 5 anos | Masculino | Pré-escolar | Neurossensorial de grau severo |
| CS4 | 6 anos | Masculino | 1º ano | Neurossensorial bilateral de grau profundo |
| CS5 | 6 anos | Masculino | Pré-escolar | Transmissão de grau ligeiro |
| CS6 | 6 anos | Masculino | Pré-escolar | Transmissão de grau ligeiro |
| CS7 | 6 anos | Masculino | Pré-escolar | Transmissão de grau ligeiro |
| CS8 | 9 anos | Masculino | 2º ano | Neurossensorial bilateral de grau profundo |
| CS9 | 9 anos | Masculino | 3º ano | Neurossensorial bilateral de grau profundo |

| | | | | |
|------|---------|-----------|--------|---------------------------------|
| CS10 | 10 anos | Masculino | 4º ano | Neurosensorial de grau moderado |
|------|---------|-----------|--------|---------------------------------|

TABELA 3: DADOS EPIDEMIOLÓGICOS DAS CRIANÇAS DO GE.

O GC apresentava um desenvolvimento da linguagem normal. Foram incluídas crianças que frequentavam o Jardim de Infância, pelo que, se reuniu previamente com as educadoras e se explicaram os critérios para incluir as crianças no estudo: ter como língua materna o PE; apresentar uma idade e género específicos para servir de controlo de uma criança com DA; não apresentar uma perturbação de linguagem ou fala; não apresentar alterações sensoriais, físicas ou emocionais condicionantes do desenvolvimento normal da linguagem; não apresentar perturbações de aprendizagem escolar. Deste modo, foi utilizada uma amostra de conveniência (L. Almeida & Freire, 2007). A idade média do GC foi 6,70 meses (desvio padrão = 1,89).

| IDENTIFICAÇÃO | IDADE | SEXO | ESCOLARIDADE |
|---------------|---------|-----------|--------------|
| CO1 | 5 anos | Feminino | Pré-escolar |
| CO2 | 5 anos | Masculino | Pré-escolar |
| CO3 | 5 anos | Feminino | Pré-escolar |
| CO4 | 6 anos | Masculino | 1º ano |
| CO5 | 6 anos | Feminino | 1º ano |
| CO6 | 6 anos | Feminino | 1º ano |
| CO7 | 6 anos | Masculino | 1º ano |
| CO8 | 9 anos | Masculino | 4º ano |
| CO9 | 9 anos | Masculino | 4º ano |
| CO10 | 10 anos | Masculino | 4º ano |

TABELA 4 - DADOS EPIDEMIOLÓGICOS DAS CRIANÇAS DO GC.

3.4 Recolha de Dados/Instrumentos

O processo de avaliação é realizado através da aplicação de um teste de avaliação informal do uso e compreensão de Els construído para o estudo em questão (Anexo I).

3.4.1 Instrumento de Avaliação Informal do Uso e Compreensão de Expressões Idiomáticas

O instrumento de avaliação foi desenvolvido exclusivamente para este estudo (Anexo I). Neste foram incluídas aleatoriamente e sem separação aparente, as Els retiradas do livro “Novos Dicionários de Expressões Idiomáticas-Português” (Santos, 2000). De acordo com o objetivo de verificar a compreensão destas expressões no Português Europeu, as expressões selecionadas estavam todas em português, tendo em vista que os participantes dos dois grupos fariam o mesmo

teste. Para a construção desta bateria de avaliação informal teve-se em conta alguns instrumentos de avaliação já validados: (1) *Bateria Montreal de Avaliação da Comunicação*, que contém uma prova de interpretação de metáforas e de Els (Joanette, Ska, & Côté, 2004); e (2) *Teste de Compreensão de Metáforas Primárias*, o qual é dividido em duas partes que diferem no tipo de tarefa, uma verbal e outra não-verbal (Siqueira, Parente, & Gil, 2009). Optou-se também no instrumento construído: tarefas verbais e não-verbais. As verbais consistem na apresentação oral de frases ou pequenas histórias, sendo cada uma delas seguida de perguntas para verificar a sua compreensão (na primeira parte do teste, Compreensão); A não-verbal consiste na apresentação de imagens a cores ou fotografias a preto e branco das Els selecionadas. Na primeira parte do teste, de Compreensão, a criança tem de apontar/tocar/olhar (resposta fechada) para a imagem correspondente que, entre quatro possibilidades, considera ser a resposta correta à pergunta efetuada. Na segunda parte do teste, de expressão, a criança terá de dizer qual a El que a imagem está a retratar sem ter de justificar a sua resposta. O instrumento construído foi avaliado pela orientadora da investigação e passou por uma fase de pré-teste.

As Els selecionadas para o instrumento são apresentadas na tabela seguinte.

| | Tipologia | Biológicas | Culturais |
|-----------------|-----------|----------------------------------|--|
| Contexto | | | |
| Frásico | - | - “Ter um coração de ouro.” | - “Ir na conversa de alguém.” |
| | - | - “Viver em cascos de rolha.” | - “Meter-se com alguém.” |
| | - | - “Fazer a papinha toda.” | - “Estar em pulgas.” |
| | - | - “Ficar de consciência pesada.” | - “Ser um pau mandado.” |
| | - | - “Sentir um nervoso miudinho.” | - “Sair de fininho.” |
| | - | - “Não ter pés nem cabeça” | - “Ficar a ver navios.” |
| | - | - “Meter os pés pelas mãos.” | - “Morrer à fome.” |
| | - | - “Acordar com os pés de fora.” | - “Estar à sombra da bananeira.” |
| Textual | - | - “Perder a cabeça.” | - “Fazer uma tempestade num copo de água.” |
| | | | - “Dar à sola.” |

| | | |
|--|--------------------------------------|------------------------------|
| Com apoio visual (imagens desenhadas a cores e fotografias a preto e branco) | - “Estar de trombas.” | - “Ser amigo da onça.” |
| | - “Com a cabeça na lua.” | - “Matar/Passar o tempo.” |
| | - “Com a corda no pescoço/garganta.” | - “Ser um anjinho.” |
| | | - “Encher chouriços.” |
| | | - “Carta fora do baralho.” |
| | | - “Como peixe fora de água.” |
| | | - “Bater as botas.” |
| | | - “Engolir sapos.” |
| | | - “Pisar ovos.” |
| | | - “Pisar a linha.” |

TABELA 5: EIS UTILIZADAS NA “BATERIA DE AVALIAÇÃO INFORMAL DE USO E COMPREENSÃO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS”.

O estímulo apresentado continha 32 EIs frequentes na Língua Portuguesa. Estes estímulos foram divididos em Biológicos e Culturais. Foram incluídas 12 expressões biológicas e 20 culturais. São pedidas várias tarefas:

1. Compreensão de EIs

- 1.a Decodificação do significado das EIs.
- 1.b Reconto de uma pequena história.
- 1.c Interpretação de uma pequena história.
- 1.d Identificação de EIs com o apoio visual de imagens desenhadas a cores.

2. Expressão

- 2.a Construção de EIs.
- 2.b Evocação de EIs com o apoio visual de imagens reais a preto e branco.

As respostas dadas pela criança são anotadas na folha de registo pelo avaliador.

Considerando a heterogeneidade entre os participantes, as expressões criadas apresentam uma estrutura gramatical e vocabulário relativamente simples. De forma a diversificar as tarefas do instrumento foram criadas tarefas tanto contextualizadas como não, verificando mais rigorosamente a compreensão destas expressões.

3.5 Procedimentos

3.5.1 Estudo Piloto

Na fase inicial da investigação foi realizado um estudo piloto e aplicado a 2 estudantes ouvintes, um do primeiro ano e outro do quinto ano, ou seja, crianças com características semelhantes às da amostra do estudo, com desenvolvimento da linguagem dito normal. Após a realização deste apenas foram alterados alguns aspetos técnicos da bateria de avaliação.

3.5.2 Autorizações

Segundo orientações e no cumprimento do estipulado no Despacho n.º 15 847/2007, os questionários aplicados em meio escolar carecem de autorização prévia da Direcção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular. Neste sentido, os inquéritos utilizados na presente investigação foram objeto de análise e apreciação pela entidade que integra a Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar. O questionário com o número 0495400001, registado em 12 de maio de 2015, foi aprovado, no entanto, apesar de cumprir com os requisitos de qualidade técnica e metodológica, foram aduzidas três observações, que são apresentadas em anexo (Anexo IV).

A corrente investigação implicou a submissão de requerimentos (pedidos de colaboração para o estudo com a sua descrição) e de Termos de Consentimento Livre e Informado (Anexo V) às direcções de diversas instituições públicas na zona norte para a constituição do GE: escolas públicas de referência, clínicas privadas e hospitais públicos. A grande maioria das entidades respondeu prontamente. Porém, somente 3 instituições integravam crianças que se enquadravam nos critérios de inclusão e exclusão definidos para o GE: 2 da região norte e 1 da região centro. Para a constituição do GC, foram submetidos os requerimentos e adotados os procedimentos necessários para a obtenção de autorização para a aplicação do teste do estudo corrente no Agrupamento de Escolas Soares Basto em Oliveira de Azeméis, cuja população se revelou adequada e acessível.

3.5.3 Aplicação

O protocolo de avaliação foi aplicado individualmente pela investigadora e por colegas Terapeutas da Fala no Agrupamento de Escolas de Surdos de Ílhavo, no Agrupamento de Escolas de Santa Maria da Feira, num consultório privado em Setúbal (GE) e no Agrupamento de Escolas Soares Basto (GC) entre maio de 2015 e julho de 2015, tendo-se desenrolado em duas etapas: (1) assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Informado (Anexo V e Anexo VI) pelo responsável da respetiva instituição e encarregados de educação, no qual consta a explicação dos objetivos do estudo e do protocolo aplicado, enfatizando o carácter voluntário da participação, a confidencialidade dos dados e a disponibilidade para esclarecimentos; e (2) aplicação do Teste de Avaliação Informal do Uso e Compreensão de Expressões Idiomáticas (Anexo I).

O teste foi aplicado individualmente em salas tranquilas e silenciosas. Primeiramente foi feita uma breve introdução e explicação do que se iria fazer e só depois se procedeu à aplicação do teste. Os registos das respostas das crianças foram efetuados manualmente pelo avaliador.

3.6 Processamento de Dados

3.6.1 Codificação dos Resultados

Após a recolha de dados, procedeu-se à sua transcrição e análise quantitativa das seguintes variáveis pré-definidas: Para a execução da análise quantitativa atribui-se 1 ponto para resposta esperada e 0 para todas as respostas incorretas. Relativamente à primeira parte da prova, compreensão, que diz respeito à tarefa que envolve o contexto frásico (tarefa 1.a) a correção deverá ter em conta a justificação dada pela criança de cada expressão. Caso a justificação seja a esperada é cotado 1 ponto, caso contrário 0 pontos (fundamentações não correspondentes às características relevantes das imagens para a sua compreensão ou ausência de argumentos); a pontuação máxima obtida nesta tarefa é de 10 pontos. Quanto às tarefas de contexto textual (tarefas 1.b e 1.c), as respostas deverão ter em conta a história que lhes foi apresentada oralmente e devem respeitar a informação presente na mesma. Assim, para cada resposta correta atribui-se 1 ponto. Às consideradas erradas, por não respeitarem o tópico da questão e/ou não se encontrarem relacionadas com a informação transmitida, contabiliza-se com 0 pontos. No final desta secção (contexto textual – tarefas 1.b e 1.c), pode-se obter um total de 3 pontos. Assim a pontuação máxima obtida na primeira parte do teste é de 18 pontos. Na segunda parte, 2. Expressão, referente ao uso das Els, atribui-se 1 ponto para as justificações esperadas e 0 pontos para as respostas incorretas. Desta forma, na segunda parte da prova pode-se obter um total de 14 pontos, sendo o total do teste de 32 pontos.

3.6.2 Análise dos resultados

Após a recolha dos dados, estes são armazenados e posteriormente processados com o auxílio do *software* informático da área de estatística *Statistical Package for Social Sciences*. Neste programa é efetuado o tratamento estatístico dos dados para se poder retirar conclusões quanto às cotações obtidas do teste e comparar os resultados do GE e do GC. Será utilizado o *t-test* de amostras independentes para a comparação de médias entre os dois grupos, caso seja provada a normalidade dos dados, a um nível de significância de 5%. Caso contrário ou caso a dimensão da amostra não seja adequada deverá ser utilizado o teste não paramétrico U de *Mann-Whitney* para a comparação de medianas dos 2 grupos.

Capítulo IV: Resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos a partir da aplicação da Bateria de Avaliação do Uso e Compreensão de Expressões Idiomáticas às crianças que integram a amostra. A análise dos dados obtidos é realizada em cinco etapas: (1) os resultados são analisados de forma global para estudar o desempenho das crianças dos dois grupos (Hipótese 1c); (2) são confrontados os resultados das tarefas verbais e não-verbais de forma a comparar a influência da perturbação na tarefa verbal (Hipótese 1b e Hipótese 1a); (3) é realizada uma análise descritiva dos resultados obtidos, comparando o desempenho dos dois grupos consoante os diferentes tipos de Els (Hipótese 2 e Hipótese 4); (4) é analisada a influência da escolaridade na compreensão de Els (Hipótese 3). Para cada um dos pontos referidos são, ainda, comparados os desempenhos dos dois grupos de modo a perceber se as crianças com DA apresentam, de facto, mais dificuldades na compreensão de Els quando comparadas com crianças com desenvolvimento típico da linguagem.

4.1 Desempenho Global

Na tabela seguinte são apresentados os resultados da exploração dos dados para efetuar uma análise global do desempenho das crianças de ambos os grupos nas tarefas de compreensão de Els. Para esta análise inicial foram considerados todos os itens de teste. O desempenho global pode ser pontuado de 0 a 32 pontos, para cada criança.

| GRUPO | N | MÉDIA | DESVIO PADRÃO | P-VALUE |
|-------|----|-------|---------------|---------|
| GC | 10 | 12,00 | 7,72 | 0,01 |
| GE | 10 | 3,80 | 3,65 | |

TABELA 6 - RESULTADOS DA EXPLORAÇÃO DOS DADOS PARA O DESEMPENHO GLOBAL.

Pela análise dos resultados da exploração dos dados observa-se que as crianças do GE obtiveram uma média de 3,80 valores, o que corresponde a uma percentagem de acertos de 11,88%. As crianças com desenvolvimento típico da linguagem obtiveram uma pontuação média de 12 valores, que corresponde a uma percentagem de 37,5%.

Uma vez que os dados relativos ao GC e GE seguem uma distribuição normal para um $\alpha=0,05$, procedeu-se à aplicação do *t-test* de amostras independentes (Anexo VIII), verificando-se que as diferenças de desempenho entre as crianças com DA (GE) e as crianças com desenvolvimento típico da linguagem (GC) são estatisticamente significativas (*p-value*=0,01). As

crianças com DA apresentam um desempenho pior na compreensão de Els do que as crianças com desenvolvimento típico da linguagem (Hipótese 1c).

Em seguida serão apresentadas algumas das respostas das crianças do GE a determinadas Els:

| Els | Respostas |
|----------------------|--|
| “Consciência Pesada” | “Gorda”; “Está grande”; “Não sei”; “Não sei”; “Tem um peso”; “Mais velha”; “Estava pesada”; “Pesada”; “Não sei”; “Ficou gorda, muito pesada” |
| “Estar em pulgas” | “Empurrar”*; “Tem uma pulga”; “Não sei”; “Não sei”; “Tem pulgas”; “Tem pulgas”; “Ela tem pulgas”; “Pulga”; “Empurra”*; “Ela tem pulgas” |

TABELA 7 - RESPOSTAS DO GE A ALGUMAS ELS.

*Esta resposta deve-se à criança ter ouvido “empurrar” em vez de “em pulgas”.

4.2 Efeito da DA na compreensão de Els verbais e não-verbais

4.2.1 Els Verbais

cAs médias e desvios padrão da compreensão de Els verbais de acordo com o grau de DA estão expostas na figura 2 e na Tabela 8.

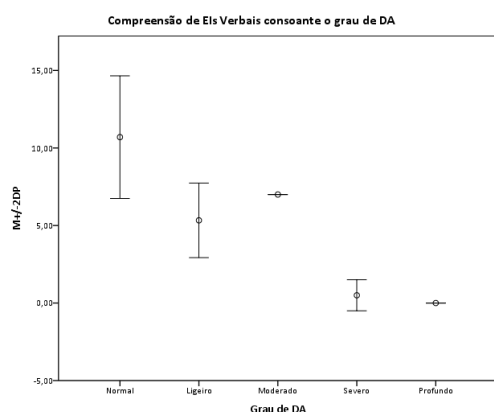


FIGURA 2 - COMPREENSÃO DE ELS VERBAIS PELOS GRUPOS COM DIFERENTES GRAUS DE DA.

| Els Verbais | | | |
|--------------|----|-------|---------------|
| Grupo | N | Média | Desvio-padrão |
| Controlo | 10 | 10.70 | 6.25 |
| Experimental | 10 | 3.10 | 3.28 |
| Ligeiro | 3 | 5.33 | 2.08 |
| Moderado | 2 | 7.00 | 0.00 |
| Severo | 2 | 0.50 | 0.71 |
| Profundo | 3 | 0.00 | 0.00 |

TABELA 8 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA DA VARIÁVEL ELS VERBAIS, CONSIDERANDO OS DIFERENTES GRAUS DE DA.

Constata-se que a compreensão de Els verbais diminuem com aumento do grau de DA, sendo a diferença especialmente acentuada entre as crianças do GC, com audição normal, e as crianças com DA de graus severo e profundo. As diferenças do desvio padrão entre os grupos apontam para uma menor variabilidade no GE e maior no GC.

Pela não normalidade dos dados relativamente ao GE, aplicou-se o teste U de *Mann-Whitney* (Anexo VIII), verificando-se que existem diferenças significativas nos *scores* medianos entre os dois grupos, concluindo-se que a compreensão de Els verbais é estatisticamente diferente em pelo menos um dos grupos ($U=12.50$; $p\text{-value}=0.003$) para um nível de significância de 0.05. Pela comparação é possível observar que existem 2 grupos de efeitos homogêneos: um grupo

constituído pelo nível “Profundo” do fator de grau de DA e outro grupo pelos níveis “Normal”, “Ligeiro”, “Moderado” e “Severo”. Desta forma, existem diferenças entre o grau profundo e os grupos de audição normal, com DA de grau ligeiro, moderado e severo, no entanto não existem diferenças entre estes graus.

Concluiu-se, assim, que a DA de grau profundo tem efeito na compreensão de Els verbais, confirmando-se a hipótese 1b.

4.2.2 Els Não-Verbais

Na figura 3 e na Tabela 9 encontram-se as médias e os desvios-padrão da compreensão de Els não-verbais em função do grau de DA.

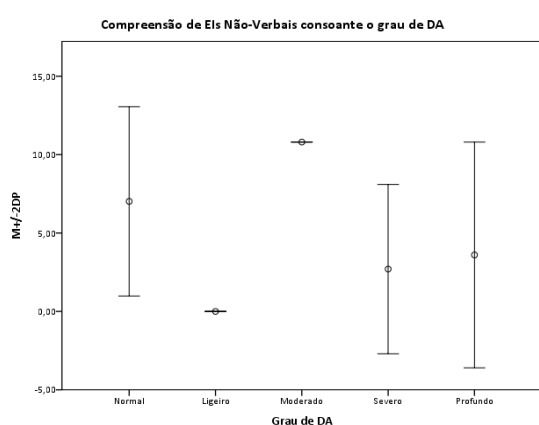


FIGURA 3 - COMPREENSÃO DE ELS NÃO-VERBAIS PELOS GRUPOS COM DIFERENTES GRAUS DE DA.

| Els Não-Verbais | | | |
|-----------------|----|-------|---------------|
| Grupo | N | Média | Desvio-padrão |
| Controlo | 10 | 7.02 | 9.54 |
| Experimental | 10 | 3.78 | 5.12 |
| Ligeiro | 3 | 0.00 | 0.00 |
| Moderado | 2 | 10.80 | 0.00 |
| Severo | 2 | 2.70 | 3.82 |
| Profundo | 3 | 3.60 | 6.24 |

TABELA 9 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA DA VARIÁVEL ELS NÃO-VERBAIS, CONSIDERANDO OS DIFERENTES GRAUS DE DA.

As médias da compreensão de Els não-verbais para os níveis ligeiro e severo do fator “Grau” são as mais baixas; as médias dos graus severo e profundo são próximas. Não obstante, os grupos com grau de DA moderado e com audição normal são os que apresentam melhor média. Os grupos com DA de graus ligeiro, severo e profundo são os que apresentam médias mais baixas e o grupo com DA de grau profundo é o que apresenta maior variabilidade entre eles.

Pela não normalidade dos dados aplicou-se o teste U de *Mann-Whitney* (Anexo VIII), verificando-se que não existem diferenças significativas nos scores medianos entre os dois grupos, concluindo-se que a compreensão de Els não-verbais não é estatisticamente diferente ($U=42$; $p\text{-value}=0.546$) para um nível de significância de 0.05. Pelo que se comprova que o grau de DA não teve, no presente estudo, efeito na compreensão de Els não-verbais. A análise estatística sugere, então, que as crianças inquiridas situadas na faixa etária entre os 5 e os 10 anos, independentemente da presença ou do grau de DA, possuem desempenhos semelhantes na compreensão de Els não-verbais.

Relativamente ao GC, na expressão “Com a cabeça na lua”, 8 de 10 crianças interpretaram o fraseologismo de forma literal, através da seleção da imagem correspondente nesta tarefa. O mesmo sucedeu para a expressão “Ser um anjinho”. A expressão “Matar/passar o tempo” da tarefa não-verbal foi a que apresentou menos interpretações literais, de 10 crianças do GC apenas 4 fizeram esta interpretação.

No que diz respeito ao GE, das 10 crianças inquiridas, 7 destas realizaram uma interpretação literal das expressões “Ser amigo da onça” e “Com a cabeça na lua”; a expressão “Estar de trombas” foi a que apresentou menos interpretações literais.

4.3 Efeito do tipo de tarefa e das Els na compreensão de Els

4.3.1 Efeito do tipo de tarefa

A figura 4 ilustra a compreensão de Els, verbais e não-verbais, consoante o grau de DA.

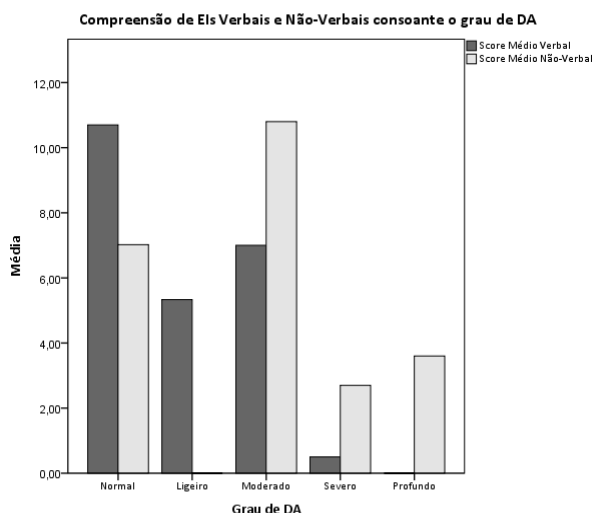


FIGURA 4 - COMPREENSÃO DE ELS VERBAIS E NÃO-VERBAIS CONSOANTE O GRAU DE DA.

É perceptível que nos grupos com DA de grau moderado, severo e profundo, o desempenho é superior na tarefa não-verbal de compreensão de Els ($M=10.80$; $DP=0.00$, $M=2.70$; $DP=3.82$ e $M=3.6$; $DP=6.24$, respetivamente) em comparação com a tarefa verbal ($M=7.00$; $DP=0.00$, $M=0.50$; $DP=0.71$ e $M=0.00$; $DP=0.00$, respetivamente) – confirmando-se a hipótese 1a. Esta observação não é verificada no GC cujas médias de desempenho são superiores na tarefa verbal do que na tarefa não-verbal ($M_{\text{verbal}}=10.70$; $M_{\text{não-verbal}}=7.02$) sendo contudo observada uma maior variabilidade na tarefa não-verbal ($DP=9.54$) do que na verbal ($DP=6.25$).

Pela não normalidade dos dados optou-se pela utilização do teste U de *Mann-Whitney* (Anexo VIII), através deste foi possível observar que há diferenças significativas ($U_{\text{verbal}}=12.50$, $p\text{-value}=0.003$; $U_{\text{não-verbal}}=42$, $p\text{-value}=0.546$) entre as duas tarefas na compreensão de Els,

observando-se um desempenho superior na tarefa não-verbal do que na verbal, para um nível de significância de 0.05. Por comparação, é possível observar-se um efeito da tarefa verbal na compreensão de Els no grupo com DA de grau profundo.

4.4 Compreensão de Els Congruentes e Incongruentes

4.4.1 Els Congruentes

As médias e desvios padrão da compreensão de Els congruentes de acordo com o grupo estão expostas na figura 5 e na Tabela 10.

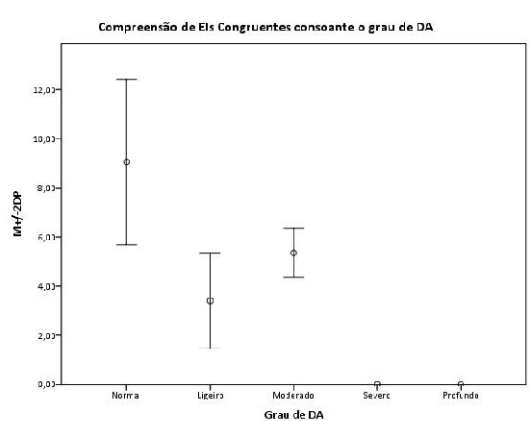


FIGURA 5 – COMPREENSÃO DE ELS CONGRUENTES PELOS GRUPOS COM DIFERENTES GRAUS DE DA.

| Els Congruente | | | |
|----------------|----|-------|---------------|
| Grupo | N | Média | Desvio-padrão |
| Controlo | 10 | 9.06 | 5.33 |
| Experimental | 10 | 2.09 | 2.46 |
| Ligeiro | 3 | 3.41 | 1.69 |
| Moderado | 2 | 5.35 | 0.71 |
| Severo | 2 | 0.00 | 0.00 |
| Profundo | 3 | 0.00 | 0.00 |

TABELA 10 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA DA VARIÁVEL ELS CONGRUENTES.

Constata-se que a compreensão de Els congruentes apresenta uma média bastante superior no caso do GC, por outro lado este apresenta também maior variabilidade.

4.4.2 Els Incongruentes

As médias e desvios padrão da compreensão de Els incongruentes de acordo com o grupo estão expostas na figura 6 e na Tabela 11.

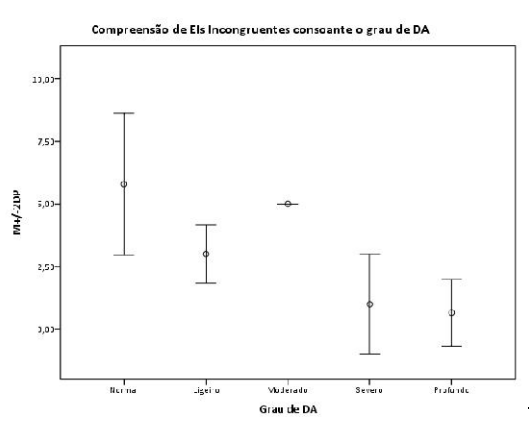


FIGURA 6 - COMPREENSÃO DE ELS INCONGRUENTES PELOS GRUPOS COM DIFERENTES GRAUS DE DA.

| Els Incongruentes | | | |
|-------------------|----|-------|---------------|
| Grupo | N | Média | Desvio-padrão |
| Controlo | 10 | 5.80 | 4.49 |
| Experimental | 10 | 2.30 | 1.95 |
| Ligeiro | 3 | 3.00 | 1.00 |
| Moderado | 2 | 5.00 | 0.00 |
| Severo | 2 | 1.00 | 1.41 |
| Profundo | 3 | 0.67 | 1.15 |

TABELA 11 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA DA VARIÁVEL ELS INCONGRUENTES.

Da apresentação dos resultados é possível observar, mais uma vez, que a compreensão de Els incongruentes demonstra uma média superior no caso do GC, apresentando, novamente, maior variabilidade.

4.4.3 Comparação de resultados Els Congruentes e Incongruentes consoante o grupo
Através da análise do teste U de *Mann-Whitney*, devido à não normalidade dos dados (Anexo VIII), para comparação das medianas de Els congruentes e incongruentes, consoante o grupo, GE ou GC, foi possível comprovar que existem diferenças estatisticamente significativas nas Els congruentes mas não nas Els incongruentes, para um nível de significância de 0.05, registando-se um desempenho superior nas tarefas que envolvem Els congruentes. Desta forma os resultados confirmam a hipótese 2.

4.5 Efeito da escolaridade no desempenho global

As médias e desvios padrão dos resultados da bateria de avaliação, de acordo com a escolaridade, pré-escolar e 1º ano, estão expostas na Tabela 12.

| Score Total Els | | | |
|-----------------|---|-------|---------------|
| Escolaridade | N | Média | Desvio-padrão |
| Pré-escolar | 9 | 5.22 | 3.83 |
| 1º Ano | 5 | 6.60 | 4.16 |

TABELA 12 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA DA SCORE TOTAL.

Constata-se que as médias dos resultados obtidos através da Bateria de Avaliação do Uso e Compreensão de Expressões Idiomáticas no pré-escolar e no primeiro ano de escolaridade são bastante próximas. Como os dados seguem distribuição normal foi selecionado o *t-test* de amostras independentes (Anexo VIII) para confirmar esta hipótese. Deste teste foi possível denotar que os dados não apresentam diferenças estatisticamente significativas ($t(12)=-0.63$; $p\text{-value}=0.54$) para os resultados dos testes nos 2 grupos (pré-escolar e 1º ano), para um nível de significância de 0.05, confirmando assim a hipótese 3.

4.6 Efeito da DA na compreensão de Els Biológicas e Culturais

4.6.1 Els Culturais

As médias e desvios padrão da compreensão de Els culturais de acordo com o grupo estão expostas na figura 7 e na Tabela 13.

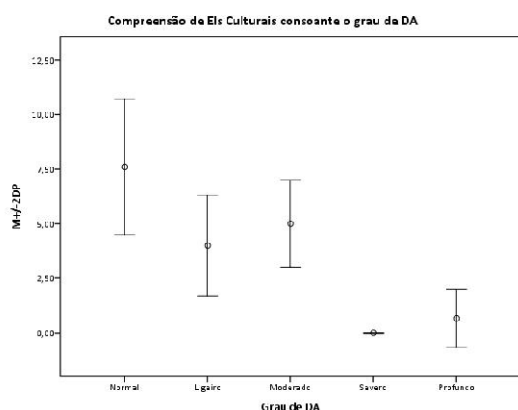


FIGURA 7 - COMPREENSÃO DE ELS CULTURAIS PELOS GRUPOS COM DIFERENTES GRAUS DE DA.

| Els Culturais | | | |
|---------------|----|-------|---------------|
| Grupo | N | Média | Desvio-padrão |
| Controlo | 10 | 7.60 | 4.93 |
| Experimental | 10 | 2.40 | 2.46 |
| Ligeiro | 3 | 4.00 | 2.00 |
| Moderado | 2 | 5.00 | 1.41 |
| Severo | 2 | 0.00 | 0.00 |
| Profundo | 3 | 0.67 | 1.15 |

TABELA 13 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA DA VARIÁVEL ELS CULTURAIS.

Constata-se que a compreensão de Els culturais apresenta uma média bastante superior no caso do GC, no entanto este também apresenta maior variabilidade.

4.6.2 Els Biológicas

As médias e desvios padrão da compreensão de Els biológicas de acordo com o grupo estão expostas na figura 8 e na Tabela 14.

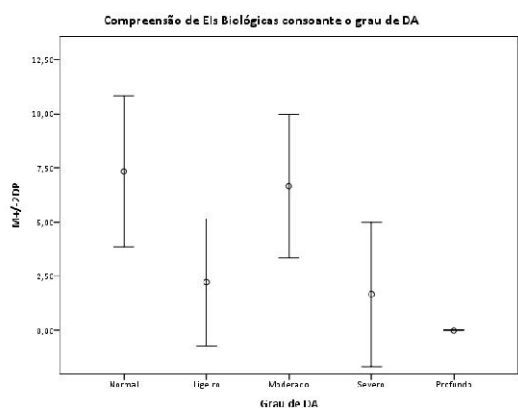


FIGURA 8 - COMPREENSÃO DE ELS BIOLÓGICAS PELOS GRUPOS COM DIFERENTES GRAUS DE DA.

| Els Biológicas | | | |
|----------------|----|-------|---------------|
| Grupo | N | Média | Desvio-padrão |
| Controlo | 10 | 7.34 | 5.51 |
| Experimental | 10 | 2.33 | 2.96 |
| Ligeiro | 3 | 2.22 | 2.55 |
| Moderado | 2 | 6.67 | 2.35 |
| Severo | 2 | 1.67 | 2.35 |
| Profundo | 3 | 0.00 | 0.00 |

TABELA 14 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA DA VARIÁVEL ELS BIOLÓGICAS.

Da apresentação dos resultados é possível observar, mais uma vez, que a compreensão de Els biológicas demonstra uma média bastante superior no caso do GC, apresentando, novamente, maior variabilidade.

4.6.3 Comparação de resultados entre Els Culturais e Biológicas consoante o grupo

Pela não normalidade dos dados foi aplicado o teste não paramétrico U de *Mann-Whitney* de amostras independentes (Anexo VIII) é possível observar que os resultados entre a compreensão de Els Biológicas e Culturais apontam para um efeito significativo ($U_{\text{Cultural}}=18.00$, $p\text{-value}=0.013$; $U_{\text{Biológica}}=19.00$, $p\text{-value}=0.016$), para um nível de significância de 0.05. Registrando-se um desempenho superior nas tarefas que envolvem Els Culturais. A hipótese 4 definida é contrariada pelos resultados obtidos, no entanto é dada uma explicação para os mesmos no capítulo seguinte.

Capítulo V: Discussão

No quinto capítulo será apresentada a discussão dos resultados previamente expostos no capítulo anterior. Será realizada uma análise crítica dos resultados obtidos tendo em consideração os estudos anteriormente publicados sobre esta temática e serão debatidas as estratégias do uso e compreensão de Els utilizadas pelas crianças com um desenvolvimento de linguagem considerado típico e pelas crianças com DA.

5.1 Análise do Desempenho Global

Através da análise dos resultados do desempenho global dos dois grupos de crianças nas tarefas de uso e compreensão de Els que lhes foram propostas, é possível observar que o conhecimento da linguagem figurada, relativamente às Els, em crianças com DA é mais pobre do que em crianças ouvintes. Além disso, as crianças com DA não só apresentaram um conhecimento inferior de compreensão de Els do que o seu par ouvinte, mas também resultados ainda mais baixos do que crianças ouvintes numa escolaridade inferior. O desempenho inferior de crianças com DA deste estudo corresponde aos resultados de outros estudos: Conley (1976) testou a compreensão de Els em crianças com DA, descobrindo que a sua compreensão de Els era significativamente mais baixa quando comparada com os seus pares ouvintes; Payne (1982) investigou a compreensão de Els em crianças ouvintes e com DA, concluindo também que as crianças ouvintes obtiveram um desempenho significativamente melhor comparado com as crianças com DA; um estudo mais recente, de Giang e Inho (2015) demonstrou também este resultado, crianças com DA apresentam muitas mais dificuldades na compreensão de linguagem figurada.

Pela análise descritiva das respostas das crianças do GE às Els, “Consciência Pesada” e “Estar em pulgas”, apresentadas no capítulo anterior, pode-se afirmar que, tal como refere Faria (1999), estas Els podem ser analisáveis pelas duas partes constituintes, “consciência” e “pesada” e “estar” e “pulgas”, respetivamente. Nestes casos as crianças do GE interpretaram, de forma literal, os componentes das expressões. Pelo facto de não saberem o significado de consciência, ou de não o conseguirem explicar, as crianças optaram por interpretar apenas um dos constituintes: “Pesada” encontrando sinónimos do mesmo, como por exemplo “Gorda”.

5.2 Els verbais e não-verbais

As tarefas de escolha múltipla parecem facilitar a demonstração de compreensão de Els em crianças. No entanto, a sua validade pode ser questionável devido à ordem em que as hipóteses

são apresentadas e às preferências pessoais das crianças (para determinadas imagens ou assunto), por exemplo. Estas questões podem interferir com o resultado da avaliação.

As tarefas verbais requerem que as crianças sejam capazes de ler e, também, de envolver a interpretação de outras Els utilizadas (como discutido por Kerbel & Grunwell (1998), Kerbel (1996) & Ackerman (1982)). É ainda necessário que a criança detenha uma gama de definições enquanto tendo presente a El-alvo. No que diz respeito às escolhas ilustradas (tarefa não-verbal) o objetivo é de aferir a correlação entre as imagens idiomáticas e a identificação fraseológica, isto é, no caso de o informante conhecer a El em questão irá lembrar-se da mesma ao ver a imagem correspondente, acedendo ao seu léxico mental e selecionando a fraseologia adequada a cada imagem, sem lhe terem sido fornecidas pistas linguísticas. Nesta tarefa as crianças têm de ser capazes de realizar inferências lógicas, interpretar a comunicação não-verbal, estar familiarizadas com as convenções do desenho, identificar as características mais relevantes, manter diferentes imagens na memória e integrar várias informações (Kerbel et al., 1996; Martins, 2013).

As crianças com DA e, conseqüentemente, com perturbações de linguagem secundária, normalmente apresentam dificuldades na realização das tarefas supracitadas, mas também as crianças com desenvolvimento dito normal o podem apresentar. Normalmente é difícil determinar se uma resposta incorreta é o resultado de uma má compreensão de determinada expressão (Giang & Inho, 2015; Kerbel et al., 1996).

Reportando-nos ao objetivo formulado constata-se, em primeiro lugar, que o tipo de tarefa teve, no presente estudo, um efeito na compreensão de Els nas crianças com DA e, em segundo lugar, que há Els mais compreensíveis que outras para estas crianças. No que respeita ao primeiro propósito deste estudo - investigar o efeito do tipo de tarefa - contrariamente ao observado nas crianças com audição normal, o GE apresentou desempenhos significativamente superiores na tarefa não-verbal relativamente à tarefa verbal. Estes resultados, desempenho superior na tarefa não-verbal, são consistentes com a literatura (Martins, 2013; Siqueira et al., 2009).

O padrão de desenvolvimento da compreensão de linguagem figurada em crianças ditas “normais”, observado para o Inglês Americano e o Português do Brasil, indica que entre os três e os seis anos, o desempenho na tarefa não-verbal é superior ao da tarefa verbal e que entre os sete e os oito anos verifica-se o contrário (Siqueira et al., 2009). As crianças com DA exibem este comportamento, apesar da sua idade, pressupondo um atraso no desenvolvimento normal da compreensão de Els (Stevanato, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2003; Trezek, Wang, & Paul, 2010).

No capítulo anterior foi realizada uma análise descritiva das Els com uma maior interpretação literal na tarefa não-verbal pelo GE, “Ser amigo da onça” e “Estar com a cabeça na lua”. Relativamente à EI “Ser amigo da onça”, a sua interpretação literal pode dever-se à palavra “onça” não constar no léxico das crianças, por não ser utilizada no Português Europeu, excetuando na própria expressão. Por outro lado a expressão “Estar com a cabeça na lua” apresenta, na sua parte, vários conceitos conhecidos pelas crianças em idade escolar, principalmente, e em idade pré-escolar dos quais “cabeça” e “lua”. Para além do GE, no qual 7 das 10 crianças fizeram uma interpretação literal desta última expressão, também as crianças do GC apresentaram um resultado semelhante, 8 das 10 crianças realizaram a mesma interpretação. Isto poderá dever-se a diversos fatores, já supracitados, dos quais preferência pela imagem. No entanto, pensa-se que as crianças inquiridas terão realizado esta interpretação por ainda não terem atingido o nível de maturidade suficiente para interpretarem de forma idiomática as expressões selecionadas.

O facto da EI “Estar de trombas” ter apresentado menos interpretações literais pelo GE pode ser justificado pela teoria proposta por Gibbs (1991), que afirma que as respostas corretas se devem ao facto de se tratarem de expressões com que as crianças estão familiarizadas, para além disso esta expressão em particular é biológica, mostrando ser mais transparente o acesso ao seu significado idiomático.

Como referido anteriormente, a tarefa não-verbal pressupõe capacidades de memória de trabalho e também do conceito de plasticidade cerebral. A memória de trabalho visual apresenta uma superioridade relativamente à memória de trabalho fonológica nas crianças com défice auditivo (Lyxell et al., 2008); a plasticidade cerebral incita uma utilização superior de recursos para o processamento visual, tornando o canal visual o preferido para ativar os esquemas mentais e proporcionar a aquisição e elaboração de conhecimento nas crianças com DA (Mayberry, 2002). Para além destes factos, as dificuldades linguísticas presentes, geralmente nas crianças com défice auditivo, poderão reforçar a compreensão de Els quando expostas a uma tarefa não-verbal. Como referido anteriormente, as duas tarefas, verbal e não-verbal, envolvem a capacitação de domínios concretos no conhecimento de um mais abstrato. As crianças com DA demonstram mais dificuldade nos conceitos linguísticos e, por outro lado, mais facilidade nas competências sensoriais (visual e tátil, mais especificamente). Com estes resultados parece que as crianças com DA não apresentam um pleno domínio da língua portuguesa, não lhes permitindo o desenvolvimento dos níveis de abstração necessários e a ativação de conceitos abstratos para a compreensão de Els.

5.3 Els Congruentes e Incongruentes

O significado literal de várias expressões pode integrar, sistematicamente, uma via de acesso ao sentido figurado e as partes das expressões podem, subentendidamente, conduzir ao significado idiomático. Assim, as Els congruentes que apresentam uma leitura literal mais facilitada, beneficiarão dessa via de acesso (Abreu, 2010; Faria, 1999).

Relativamente ao conhecimento das crianças quanto às Els congruentes e incongruentes, é possível verificar que o GC apresenta resultados bastantes superiores para as expressões congruentes do que para as incongruentes; relativamente aos dois grupos, GE e GC, confirma-se que existe um desempenho superior nas tarefas que envolvem Els congruentes. Segundo Abreu (2010) e Faria (1999), o significado geral de uma EI relaciona-se com os constituintes literais, uma vez que podem apresentar parte do significado idiomático. Segundo os autores, as Els são um reflexo de como os indivíduos conceptualizam o contexto em que estão inseridos. Assim sendo, os significados das Els não são casuais, podem ser identificados através do modo como cada indivíduo conceptualiza os diferentes domínios das expressões a que se referem.

Em seguida é apresentado um exemplo que permite verificar a relação entre o significado literal das partes da expressão ao significado idiomático. A EI “Estar com a cabeça na lua”, escolhida por ser incongruente e por a maioria das crianças inquiridas a reconhecer com o significado idiomático de “Andar abstrato, confundido, enganado, distraído” (Santos, 2000). O significado idiomático desta expressão baseia-se no conhecimento convencional de que a sua cabeça está muito afastada do tronco, longe do mundo. A partir desta conceção da disposição da cabeça, é perceptível que se deixa de ouvir o que é dito, se deixa de ser capaz de responder ao que foi perguntado e tem-se uma situação que contraria a lógica e a normalidade.

5.4 Escolaridade e desempenho global

Constata-se que as médias dos resultados obtidos através da Bateria de Avaliação do Uso e Compreensão de Expressões Idiomáticas no pré-escolar e no primeiro ano de escolaridade são bastante próximas.

As crianças com DA apresentam uma falta de experiência das capacidades sintáticas e semânticas assim, não é surpreendente obter baixos resultados na capacidade de compreensão de aspetos não-literais. Segundo Ottem (1980) a compreensão de linguagem figurada parece depender das capacidades de classificação e da habilidade de compreender relações entre diferentes domínios, uma área na qual as crianças com DA ficam atrás dos pares ouvintes (Ottem, 1980). Giang & Inho (2015) encontraram resultados que comprovam uma evolução do

conhecimento da linguagem figurada em crianças com DA (Giang & Inho, 2015). O presente estudo também apresenta os mesmos resultados, as crianças do GE do pré-escolar e do 1º ano não apresentam diferenças significativas nos resultados obtidos, no entanto os resultados das crianças com DA com idade superior são melhores, comprovando que existe um desenvolvimento da compreensão da linguagem figurada ao longo da idade e escolaridade semelhante às crianças ouvintes, embora num ritmo mais lento.

5.5 Els Biológicas e Culturais

Pela análise dos resultados é possível confirmar que o GC apresenta uma média bastante superior no uso e compreensão de Els culturais e biológicas, apresentando também maior variabilidade. Registrando-se um desempenho superior nas tarefas que envolvem Els culturais. Vulchanova et. al (2011), afirma que as Els biológicas, por tenderem a uma maior transparência e disponibilidade para a análise facilitam o seu acesso através do sentido literal são de compreensão mais fácil, do que as culturais. No presente estudo os resultados obtidos neste ponto não são semelhantes aos da literatura podendo dever-se ao facto de que as Els culturais seleccionadas para o teste tenham sido mais conhecidas pelos informantes pois, tal como referido anteriormente, o conhecimento idiomático é um reflexo da experiência e o contexto em que se inserem (Abreu, 2010; Faria, 1999).

Capítulo VI: Conclusão

A revisão da literatura mostra-se consensual quanto à importância da linguagem figurada enquanto ferramenta cognitiva, comunicacional, educacional e social. Assim, objetivou-se estudar a compreensão de Els em 10 crianças de idade pré-escolar e escolar, com déficit sensorial auditivo e comparar com 10 crianças com desenvolvimento linguístico típico. O estudo iniciou-se com uma recolha de artigos e trabalhos de investigação de forma a delinear o tema, a estabelecer as questões de investigação e a compreender a temática em questão. Em seguida, procedeu-se à construção do instrumento de avaliação – “Bateria de Avaliação Informal do Uso e Compreensão de Expressões Idiomáticas” – que viria a ser utilizado na recolha dos dados. Foram realizados contactos com a amostra do estudo e, em caso de enquadramento das crianças nos critérios de inclusão e de exclusão, foram recolhidas as autorizações (Ministério da Educação, Instituições responsáveis e Encarregados de Educação). Posteriormente realizou-se a recolha de dados, na qual colaboraram cinco terapeutas da fala durante os meses de maio e junho. Com a informação recolhida procedeu-se à criação de uma base de dados, de forma a serem aplicadas diversas análises estatísticas. Finalmente, os resultados foram confrontados com a literatura.

Da pesquisa efetuada, as principais conclusões a ter em conta são: (1) O desempenho das crianças com DA no que diz respeito ao conhecimento da linguagem figurada, mais especificamente de Els, é inferior ao das crianças ouvintes; (2) As crianças com DA do pré-escolar e do 1º ano de escolaridade apresentam resultados semelhantes, no entanto as crianças com DA de escolaridade superior apresentam resultados mais satisfatórios, comprovando que existe um desenvolvimento da compreensão da linguagem figurada ao longo da idade e escolaridade, semelhante às crianças com um desenvolvimento típico da linguagem e com audição normal, num ritmo mais lento e (3) As crianças com DA, independentemente do grau de severidade, compreendem mais facilmente Els não-verbais, demonstrando que possuem as competências de origem e alvo, bem como as projeções conceptuais entre eles (mapeamento). Contudo, demonstram um grau de dificuldade aumentada na ativação desses mapeamentos quando a El assume a forma linguística – Els verbais.

Pelas conclusões supracitadas parece existir um atraso no desenvolvimento da compreensão da linguagem figurada nas crianças com DA, comparativamente às crianças com um desenvolvimento típico da linguagem e audição normal.

O trabalho desenvolvido apresenta como limitação a utilização de um instrumento que não foi validado no âmbito do trabalho, nomeadamente a bateria de avaliação. Considera-se também que a dimensão reduzida da amostra de crianças com DA é outra limitação deste estudo. No entanto, o requisito de que todos os participantes deveriam ter o Português Europeu como língua materna, impossibilitou a utilização de uma amostra de maior dimensão. O facto de não se ter tido controlo no tipo e grau de surdez também poderá ter influenciado os resultados.

Futuramente sugere-se a replicação da presente investigação neutralizando as limitações identificadas anteriormente, através de uma amostra mais elevada e com a apresentação de estudos de fidelidade e validade do instrumento de avaliação desenvolvido no âmbito deste trabalho. Desta forma poder-se-ia generalizar alguns dos resultados obtidos. Sugere-se também a constituição de grupos homogéneos quanto ao meio de amplificação auditiva utilizado, de modo a investigar o possível efeito na compreensão de linguagem figurada, mais especificamente nas Els. Seguindo a mesma linha de pensamento, seria interessante analisar a influência de outras variáveis, como por exemplo o meio sociocultural, a idade de instalação da DA, assim como de início de utilização do aparelho auditivo. Por fim, propõe-se analisar a produção de Els comparando os mecanismos de compreensão e produção.

Referências Bibliográficas

- Abreu, D. T. B. de. (2010). Expressões Idiomáticas: Um estudo sob a perspectiva da linguística cognitiva. *Signo*, 35(59), 92–104. <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Ackerman, B. P. (1982). On comprehending idioms: Do children get the picture? *Journal of Experimental Child Psychology*, 33(3), 439–454. [http://doi.org/10.1016/0022-0965\(82\)90058-3](http://doi.org/10.1016/0022-0965(82)90058-3)
- Aguado, G. (1999). *Transtorno específico del lenguaje - retraso de lenguaje y disfasia*. (E. Aljibe, Ed.). Málaga.
- Aguilar Martínez, J. L., López, M. A., Arriaza Mayas, J. C., San Nicolás, M. B., Herrero Priego, J., Latorre Valle, J., & López Pastor, R. (sem data). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. (F. J. García Perales & J. H. Priego, Eds.). Andalucía: Tecnographic, S.L.
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. (3ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, M. J. F. (2009). O desenvolvimento da literacia na criança surda: Uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce. *Medi@ções*, 1, 142–155. Obtido de <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/10/12>
- Amado, B. C. T., Almeida, E. O. C. De, & Berni, P. S. (2009). Prevalência de indicadores de risco para surdez em neonatos em uma maternidade paulista. *Revista CEFAC*, 11, 18–23. <http://doi.org/10.1590/S1516-18462009005000020>
- Amaral, M. M. T. (2012). *Maria Manuela Tavares Amaral Falar no silêncio . Comunicação da criança com implante coclear*. Universidade de Aveiro.
- American Speech-Language-Hearing Association. (1993). *Definitions of communication disorders and variations*. Obtido de www.asha.org/policy
- Baird, G. (2008). Assessment and investigation of children with developmental language disorder. Em C. F. Norbury, J. B. Tomblin, & D. V. M. Bishop (Eds.), *Understanding Developmental Language Disorders: From Theory to Practice* (pp. 3–4). USA: Psychology Press. <http://doi.org/10.4324/9780203882580>
- Barros, L. E. M. de. (2009). *Estudo da prevalência de gênero e causas da surdez nos alunos do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES - RJ*. Universidade Veiga de Almeida.
- Batoréo, H. J. (2015). Linguística cultural e o estudo do léxico da língua portuguesa (PE e PB): A linguagem-em-uso, os sentidos múltiplos e as operações de perspetivação conceptual. Em *Contribuição à Linguística no Brasil: um projeto de vida. Miscelânea em homenagem a Claudia Roncarati*. (p. 107). Rio de Janeiro: Dialogarts.
- Boyle, J., McCartney, E., Forbes, J., & O'Hare, A. (2007). A randomised controlled trial and economic evaluation of direct versus indirect and individual versus group modes of speech and language therapy for children with primary language impairment. *Health technology assessment (Winchester, England)*, 11(25), iii–iv, xi–xii, 1–139. <http://doi.org/10.3310/hta11250>

- Braxmeier, H., Steinberger, S., Thiernemann, A., & Foma, O. (2015). Pixabay. Obtido 1 de Fevereiro de 2015, de <https://pixabay.com/>
- Brockmann, C. L. (2009). Perception Space - The Final Frontier. *PLOS Biology*, 3(4).
- Brown, K., & Huang, Y. (2006). Coreference: Identity and Similarity. Em *Encyclopedia of Language & Linguistics* (pp. 203–205). <http://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00992-5>
- Cachapuz, R. F., & Halpern, R. (2006). A influência das variáveis ambientais no desenvolvimento da linguagem em uma amostra de crianças. *Revista da AMRIGS*, 50(4), 292–301.
- Cain, K., Towse, A. S., & Knight, R. S. (2009). The development of idiom comprehension: An investigation of semantic and contextual processing skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(3), 280–298. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.08.001>
- Chan, Y.-L., & Marinellie, S. (2008). Definitions of Idioms in Preadolescents, Adolescents, and Adults. *Journal of Psycholinguistic Research*, 37(1), 1–20. <http://doi.org/10.1007/s10936-007-9056-9>
- Conley, J. E. (1976). The role of idiomatic expressions in the reading of the deaf children. *American Annals of the Deaf*, (121), 381–385.
- Crespo, N., Manghi, D., García, G., & Cáceres, P. (2007). Déficit de atención y comprensión de significados no literales: interpretación de actos de habla indirectos y frases hechas. *Revista de Neurologia*, 44(2), 75–80.
- Dufresne, D., Dagenais, L., & Shevell, M. I. (2014). Spectrum of visual disorders in a population-based cerebral palsy cohort. *Pediatric Neurology*, 50(5), 324–328. <http://doi.org/10.1016/j.pediatrneurol.2013.11.022>
- Everton, B., & Zocchio, M. (1999). *Pequeno Dicionário Ilustrado de Expressões Idiomáticas*. Editora DBA.
- Faria, I. H. (1999). Expressões idiomáticas, metáforas, emoções, sentidos figurados e sujeitos experienciadores. Em *Lindley Cintra: Homenagem ao Homem, ao Mestre e ao Cidadão* (Edições Co, pp. 377–382). Lisboa.
- Figueiredo, O. M. (2001). Como intratextualizam os alunos a denominação lexical genérica? Em *A Linguística na Formação de Professores de Português* (pp. 189–200). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Fortin, M. F., & Ducharme, F. (1996). O processo de Investigação: Da concepção à realização. Em *Estudos de Tipo Correlacional*. Loures: Décarie Éditeur.
- Fortunato, C. A. D. U., Bevilacqua, M. C., & Costa, M. D. P. R. Da. (2009). Análise comparativa da linguagem oral de crianças ouvintes e surdas usuárias de implante coclear. *Revista CEFAC*, 11(4), 662–672. <http://doi.org/10.1590/S1516-18462009000800015>
- Franco, M. da G., Reis, M. J., & Gil, T. M. S. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala: Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar - fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Freire, M. J. D. (2012). A tradução e interpretação de provérbios e expressões idiomáticas em língua gestual – equivalentes linguísticos e culturais. *EXEDRA*, 121–128.

- Garcia, J. R., & Cain, K. (2013). Decoding and Reading Comprehension: A Meta-Analysis to Identify Which Reader and Assessment Characteristics Influence the Strength of the Relationship in English. *Review of Educational Research*, 84(1), 74–111. <http://doi.org/10.3102/0034654313499616>
- Geeraerts, D. (1995). Specialization and Reinterpretation in Idioms. Em M. Evaraert, E.-J. Van Der Linden, A. Schenk, & R. Schreuder (Eds.), *Idioms: Structural and Psychological Prespectives*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giang, D. L., & Inho, C. (2015). Comprehension of Figurative Language by Hearing Impaired Children in Special Primary Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 506–511. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.448>
- Gibbs, R. W. (1986). Skating on thin ice: Literal meaning and understanding idioms in conversation*. *Discourse Processes*. Santa Cruz. <http://doi.org/10.1080/01638538609544629>
- Gibbs, R. W., Buchalter, D. L., Moise, J. F., & Farrar, W. T. (1993). Literal meaning and figurative language. *Discourse Processes*. <http://doi.org/10.1080/01638539309544846>
- Gibbs, R. W. J. (1980). Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation. *Memory and Cognition*, 8(2), 149–156.
- Gibbs, R. W. J. (1991). Semantic analyzability in children's understanding of idioms. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34(3), 613–620.
- Gibbs, R. W. J. (1995). Idiomaticity and Human Cognition. Em M. Evaraert, E.-J. Van Der Linden, A. Schenk, & R. Schreuder (Eds.), *Idioms: Structural and Psychological Prespectives* (pp. 97–116). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giora, R. (1997). Understanding figurative and literal language: The graded salience hypothesis. *Cognitive Linguistics*, 8(3), 183–206. <http://doi.org/10.1515/cogl.1997.8.3.183>
- Giora, R. (2003). *On our Mind: Salience, Context, and Figurative language*. New York: Oxford University Press.
- Giorcelli, L. R. (1983). *The Comprehension of Some Aspects of Figurative Language by Deaf and Hearing Subjects*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista* (2ª ed.). São Paulo: Plexus.
- Grimes, D., & Schulz, K. (2002). An overview of clinical research: the lay of the land. *The Lancet*, 359, 57–61. [http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(02\)07283-5](http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(02)07283-5)
- Grunwell, D. K. P. (1998). A study of idiom comprehension in children with semantic-pragmatic difficulties. Part I: Task effects on the assessment of idiom comprehension in children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 33(1), 1–22. <http://doi.org/10.1080/136828298247910>
- Guimarães, & Barbosa. (2012). Prevalence of auditory changes in newborns in a teaching hospital. *International Archives of Otorhinolaryngology*, 16(2), 179–185. <http://doi.org/10.7162/S1809-97772012000200005>
- Iran-Nejad, Ortony, & Rittenhouse. (1981). Creativity and Flexability: The Myth of Concreteness. Em M. Marschark (Ed.), *Psychological Development of Deaf Children*. New York.

- Jankovic-Raznatovic, S., Dragojevic-Dikic, S., Rakic, S., Nikolic, B., Plesinac, S., Tasic, L., ... Koruga, D. (2014). Fetus sound stimulation: Cilia memristor effect of signal transduction. *BioMed Research International*, 2014. <http://doi.org/10.1155/2014/273932>
- Joanette, Y., Ska, B., & Côté, H. (2004). Protocole Montréal d'Évaluation de la Communication – Protocole MEC. Montreal, Canada.
- Juárez, A. (1997). Intervenção Fonoaudiológica na Surdez Infantil. Em *Manual de Fonoaudiologia* (2ª edição, pp. 156–176). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kerbel, D., Grunwell, P., & Grundy, K. (1996). A play-based methodology for assessing idiom comprehension in children with semantic-pragmatic difficulties. *European Journal of Disorders of Communication*, 31, 65–75. Obtido de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list_uids=8776432
- Korkmaz, S., & Korkmaz, Ş. Ç. (2013). Contextualization or De-contextualization: Student Teachers' Perceptions about Teaching a Language in Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 895–899. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.299>
- Lakoff, G., & Turner, M. (1989). *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. University of Chicago Press.
- Lakoff, R. (1986). You say what you are: acceptability and gender-related language. Em H. B. Allen & M. D. Linn (Eds.), *Dialect and language variation* (pp. 403–414). Orlando, Florida.
- Lenneberg, E. H. (1970). The neurobiology of language: Practical applications. *Bulletin of the Orton Society*, 20(1), 7–13. <http://doi.org/10.1007/BF02653632>
- Liath, J. D. C. S., Gonçalves, E. A., Gonçalves, J. O. R., Neiva, D. M., & Leal, F. A. D. M. (2002). Síndrome de Usher: características clínicas. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*, 65(4), 457–461. <http://doi.org/10.1590/S0004-27492002000400012>
- Lodge, D. N., & Leach, E. A. (1975). Children's acquisition of idioms in the English language. *Journal of speech and hearing research*, 18(3), 521–529. <http://doi.org/10.1044/jshr.1803.521>
- Lyxell, B., Sahlén, B., Wass, M., Ibertsson, T., Larsby, B., Hällgren, M., & Mäki-Torkko, E. (2008). Cognitive development in children with cochlear implants: Relations to reading and communication. *International Journal of Audiology*, 47(s2), S47–S52. <http://doi.org/10.1080/14992020802307370>
- Martins, V. de P. da S. (2013). *Estratégias de compreensão de expressões idiomáticas por não nativos do português brasileiro*. Universidade Federal do Ceará.
- Matos, C. M. da S. (2012). *Compreensão de Linguagem Não-Literal em Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo*. Universidade de Lisboa.
- Mayberry, R. I. (2002). Cognitive development in deaf children: The interface of language and perception in neuropsychology. *Handbook of Neuropsychology*, 8(Part II), 71–107.
- Mesquita, I., & Silva, S. (2009). *Guia Prático de Língua Gestual Portuguesa - Ouvir o Silêncio*. Braga: Editora Nova Educação.

- Miller, S. E. (1990). *Deaf youth's comprehension of metaphorical language before and after training*.
- Miranda, M., & Alegria, R. (2009). Implantes Cocleares: A intervenção do Terapeuta da Fala (Edições Un).
- Moura, H. (2007). RELAÇÕES PARADIGMÁTICAS E SINTAGMÁTICAS NA INTERPRETAÇÃO DE METÁFORAS. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, 7, 417–452.
- Nicastri, M., Filipo, R., Ruoppolo, G., Viccaro, M., Dincer, H., Guerzoni, L., ... Mancini, P. (2014). Inferences and metaphoric comprehension in unilaterally implanted children with adequate formal oral language performance. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 78(5), 821–817. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ijporl.2014.02.022>
- Nippold, M. A., & Martin, S. T. (1989). IDIOM INTERPRETATION IN ISOLATION VERSUS CONTEXT: A DEVELOPMENTAL STUDY WITH ADOLESCENTS. *Jounarl of Speech and Hearing Research*, 32(March), 59–66.
- Nunes, R. (1998). *Reabilitação auditiva na Infância. Em Controvérsias na Reabilitação da criança surda*. Porto: Fundação ENgenheiro António de Almeida.
- Oliveira, P., Castro, F., & Ribeiro, A. (2002). Surdez infantil. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, 68(3), 417–423. <http://doi.org/10.1590/S0034-72992002000300019>
- Ottem, E. (1980). An Analysis of Cognitive Studies With Deaf Subjects. *American Annals of the Deaf*, 125(5), 564–575. <http://doi.org/10.1353/aad.2012.1504>
- Payne, J.-A. (1982). *A Study of the Comprehension of Verb-Particle Combinations Among Deaf and Hearing Subjects*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Peterson, R. R., & Burgess, C. (1993). Syntactic and semantic processing during idiom comprehension: neurolinguistic and psycholinguistic dissociations. Em C. Cacciari & P. Tabossi (Eds.), *Idioms: Processing, Structure and Interpretation* (pp. 201–226). Londres.
- Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child* (3ª Edição). Paris: Routledge & Kegan Paul.
- Quadros, R. M., & Finger, I. (2007). Ronice Müller de Quadros.
- Reamy, C. E., & Brackett, D. (1999). Communication methodologies: Options for families. *Otolaryngologic Clinics of North America*, 32(6), 1103–1116. [http://doi.org/10.1016/S0030-6665\(05\)70197-3](http://doi.org/10.1016/S0030-6665(05)70197-3)
- Regina, C., & Rodriguero, B. (2000). O Desenvolvimento Da Linguagem E a Educação Do Surdo. *Psicologia em Estudo*, 5(2), 99–116.
- Reis, J. L. (2002). *Surdez Diagnóstico e Reabilitação Volume I*. Lisboa: Servier Portugal.
- Rittenhouse, & Kenyon. (1991). Creativity and flexibility: the myth of Concreteness. Em M. Marschark (Ed.), *Psychological Development of Deaf Children*. New York.
- Santos, A. N. (2000). *Novos Dicionários de Expressões Idiomáticas - Português*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Saussure, F. (2006). *Curso de Linguística Geral* (27 Ed). São Paulo: Editora Cultrix.

- Searle, J. R. (1979). *Expression and Meaning Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge University Press. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511609213>
- Silva, A. S. da. (2006). *O Mundo dos Sentidos: Polissemia, semântica e cognição*. Coimbra: Edições Almedina.
- Silva, L. P. A. da, Queiros, F., & Lima, I. (2006). Etiology of hearing impairment in children and adolescents of a reference center APADA in the city of Salvador, state of Bahia. *Brazilian journal of otorhinolaryngology*, 72(1), 33–36. <http://doi.org/S0034-72992006000100006> [pii]
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Siqueira, M., Parente, M. A. P., & Gil, M. (2009). Metáfora e Cultura : uma interface entre a Linguística e a Antropologia. *ANTARES*, (2), 99–111.
- Sperber, D., & Wilson, D. (2009). *Pragmatics. The Oxford Handbook of Contemporary Philosophy*. Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199234769.003.0018>
- Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 67–76.
- Tedeschi, A. S., Roizen, N. J., Taylor, H. G., Murray, G., Curtis, C. a., & Parikh, A. S. (2015). The Prevalence of Congenital Hearing Loss in Neonates with Down Syndrome. *The Journal of Pediatrics*, 166(1), 168–171.e1. <http://doi.org/10.1016/j.jpeds.2014.09.005>
- Tefili, D., Barrault, G. F. G., Ferreira, A. A., Cordioli, J. A., & Lettnin, D. V. (2013). Cochlear implants: technological aspects and socioeconomic role. *Revista Brasileira de Engenharia Biomédica*, 29(4), 414–433.
- Thierry, B., Blanchard, M., Leboulanger, N., Parodi, M., Wiener-Vacher, S. R., Garabedian, E.-N., & Loundon, N. (2015). Cochlear implantation and vestibular function in children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 79, 101–104. <http://doi.org/10.1016/j.ijporl.2014.11.002>
- Tobey, E. a, Geers, A. E., Brenner, C., Altuna, D., & Gabbert, G. (2003). Factors associated with development of speech production skills in children implanted by age five. *Ear and hearing*, 24(1 Suppl), 36S–45S. <http://doi.org/10.1097/01.AUD.0000051688.48224.A6>
- Trezek, B., Wang, Y., & Paul, P. (2010). *Reading and deafness: Theory, research and practice*. New York: Cengage Learning.
- Vilaseca, R. (2004). *La influencia del lenguaje de 10s adultos en el desarrollo morfosintáctico de niños pequeños con síndrome de Down* (No. 1) (Vol. 35). Barcelona.
- Vilela, M. (2002). As expressões idiomáticas na língua e no discurso. Em *Metáforas do nosso tempo* (pp. 169–221). Coimbra: Almedina.
- Vogindroukas, I., & Zikopoulou, O. (2011). Idiom understanding in people with Asperger syndrome/high functioning autism. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. <http://doi.org/10.1590/S1516-80342011000400005>
- Vulchanova, M., Vulchanov, V., & Stankova, M. (2011). Idiom comprehension in the first language: A developmental study. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 207–234.

Wolgemuth, K. S., Kamhi, A. G., & Lee, R. F. (1998). Metaphor performance in children with hearing impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 29(4), 216–223.

Xatara, C. M. (1998). *Tipologia das expressões idiomáticas*. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.

Anexos

Anexo I – Bateria de Avaliação Informal do Uso e Compreensão de Expressões Idiomáticas

Bateria de Avaliação Informal - Uso e Compreensão de Expressões Idiomáticas

Identificação: ____ . ____ .

Idade: _____

Data: ____ / ____ / ____

Género: F M

Escolaridade: _____

Criança com Surdez: ____

1. Compreensão

a. Descobrir o significado de expressões idiomáticas.

Instrução: “Vou dizer-te algumas frases/expressões e tu vais dizer o que achas que elas significam”.

| Expressão Idiomática | Resposta da Criança | Cotação |
|--|---------------------|---------|
| O João é um pau mandado. | | |
| Ela está em pulgas. | | |
| A Raquel está a meter-se com ele. | | |
| Sinto aquele nervoso miudinho. | | |
| Ela ficou de consciência pesada. | | |
| O Pedro esta a fazer-lhe a papinha toda. | | |
| Ela vive em cascos de rolha. | | |
| Ele meteu os pés pelas mãos. | | |
| A Carla tem um coração de ouro. | | |
| O Miguel foi na conversa da Maria. | | |
| Total | | |

Cotação: Resposta correta (1)

Resposta incorreta (0)

b. Interpretação de expressões idiomáticas em micronarrativas. Reconto de uma pequena história.

Instrução: “Vou contar-te uma pequena história, mas está com muita atenção, depois vais ter de recontá-la!”.

| História | Resposta da Criança | Cotação |
|--|---------------------|---------|
| O João chegou atrasado à aula a professora ficou muito zangada. Fez uma tempestade num copo de água! | | |

A criança utiliza a mesma expressão? Sim () Não ()

Cotação: Demonstrou que entendeu o sentido da expressão (1)

Não entendeu o sentido da expressão / Não é conclusivo (0)

c. Interpretação de expressões idiomáticas em micronarrativas.

Instrução: “Vou contar-te uma pequena história, mas está com muita atenção, depois vais ter de responder a algumas perguntas!”.

História 1: “A Mariana estava a tentar estudar mas o seu irmão mais novo queria ir brincar com ela. A Mariana disse-lhe: “Se não saíres agora do quarto vou chatear-me contigo!”. Como o seu irmão não saiu ela perdeu a cabeça.”

| Questões | Resposta da Criança (perguntar o porquê de ter escolhido essa opção) | Cotação |
|---|---|---------|
| a) A Mariana não sabe da sua cabeça. | | |
| b) O irmão da Mariana estava a brincar com a cabeça dela. | | |
| c) A Mariana perdeu a calma, irritou-se. | | |

Cotação: Resposta correta (1)

Resposta Incorreta (0)

História 2: “O Luís estava a brincar no jardim do vizinho, chutou a bola e sem querer partiu um vaso. Quando ouviu o carro do vizinho a chegar o Luís deu à sola.”

| Questões | Resposta da Criança (perguntar o porquê de ter escolhido essa opção) | Cotação |
|-------------------------------------|---|---------|
| a) O Luís deu um sapato ao vizinho. | | |
| b) O Luís fugiu. | | |
| c) O vizinho bateu na sola do Luís. | | |

Cotação: Resposta correta (1)

Resposta Incorreta (0)

d. Identificação de expressões idiomáticas com o apoio visual de imagens.

Instrução: “Vou mostrar-te algumas imagens e depois vou dizer uma expressão. Qual achas que é a imagem correta?”

| Expressão Idiomática | Resposta da Criança | | Cotação |
|-----------------------|---------------------|---------|---------|
| Ser amigo da onça. | Literal | Parte | |
| | Oposto | Correto | |
| Matar/Passar o tempo. | Parte | Oposto | |
| | Correto | Literal | |
| Estar de trombas. | Correto | Parte | |
| | Oposto | Literal | |
| Ser um anjinho. | Parte | Oposto | |
| | Literal | Correto | |
| Com a cabeça na lua. | Parte | Correto | |
| | Oposto | Literal | |
| Total | | | |

Cotação: Resposta correta (1)

Resposta incorreta (0)

2. Expressão

a. Construção de expressões idiomáticas.

Instrução: “Vou dizer algumas frases que estão incompletas, tenta completá-las.”

| Frases | Resposta da Criança | Cotação |
|--|---------------------|---------|
| A Joana apresentou um trabalho que não tinha pés nem ____ (cabeça). | | |
| A Luísa ouviu a mãe dizer que ela ia ficar de castigo e então saiu de ____ (fininho) | | |
| Ele queria ir à visita de estudo mas ficou a ver ____ (navios). | | |
| O Luís está mal disposto hoje, deve ter acordado com os ____ (pés) de fora. | | |
| O Pedro já não come desde as 9h da manhã, vai morrer à ____ (fome). | | |
| A Mariana reprovou de ano porque se deitou à sombra da ____ (bananeira). | | |
| Total | | |

Cotação: Resposta correta (1)

Resposta incorreta (0)

b. Evocação de expressões idiomáticas com o apoio visual de imagens.

Instrução: “Vou mostrar-te algumas imagens, elas lembram-te alguma/s expressão/palavras portuguesa/s?”

| Expressões Idiomáticas | Resposta da Criança | Cotação |
|---|----------------------------|----------------|
| <i>Encher chouriços</i> | | |
| <i>Carta fora do baralho</i> | | |
| <i>Como um peixe fora de água</i> | | |
| <i>Bater as botas</i> | | |
| <i>Engolir sapos</i> | | |
| <i>Pisar ovos</i> | | |
| <i>Com a corda ao pescoço/na garganta</i> | | |
| <i>Pisar a linha</i> | | |
| Total | | |

Cotação: Resposta correta (1)

Resposta incorreta (0)

Anexo II – Bateria de Avaliação Informal do Uso e Compreensão de Expressões Idiomáticas – Imagens

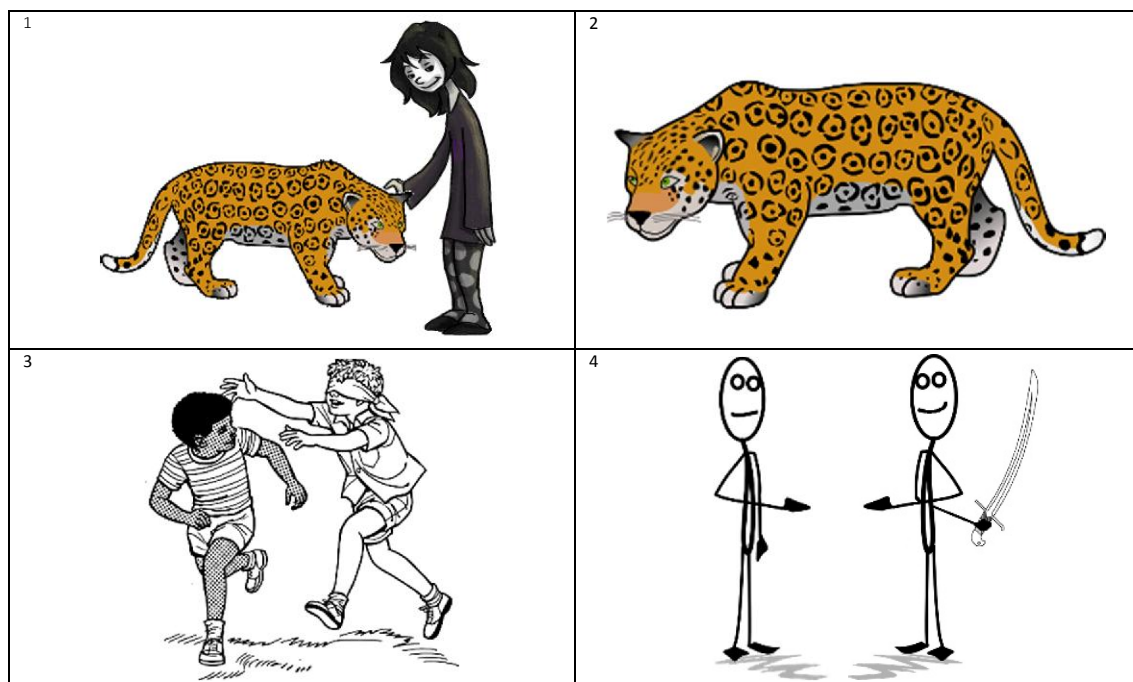


FIGURA 9 – IMAGENS UTILIZADAS PARA A TAREFA DE IDENTIFICAÇÃO DA EI “SER AMIGO DA ONÇA”.

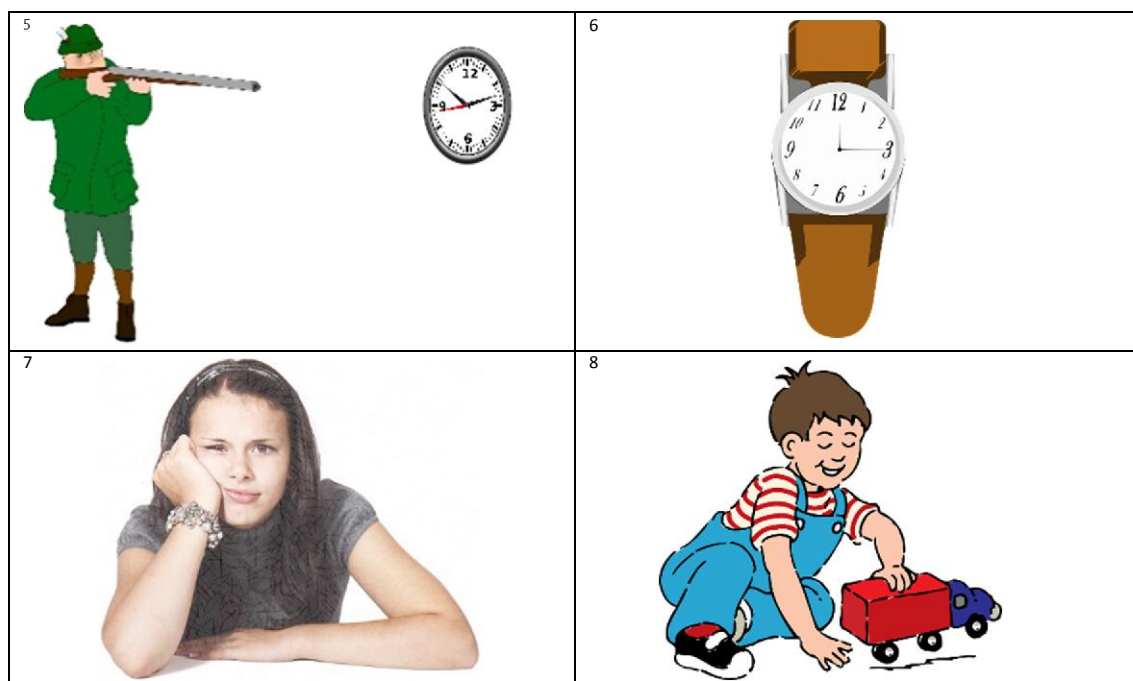


FIGURA 10 – IMAGENS UTILIZADAS PARA A TAREFA DE IDENTIFICAÇÃO DA EI “MATAR O TEMPO”.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 Adaptado de Pixabay (Braxmeier et al., 2015). Acedido em fevereiro de 2015.

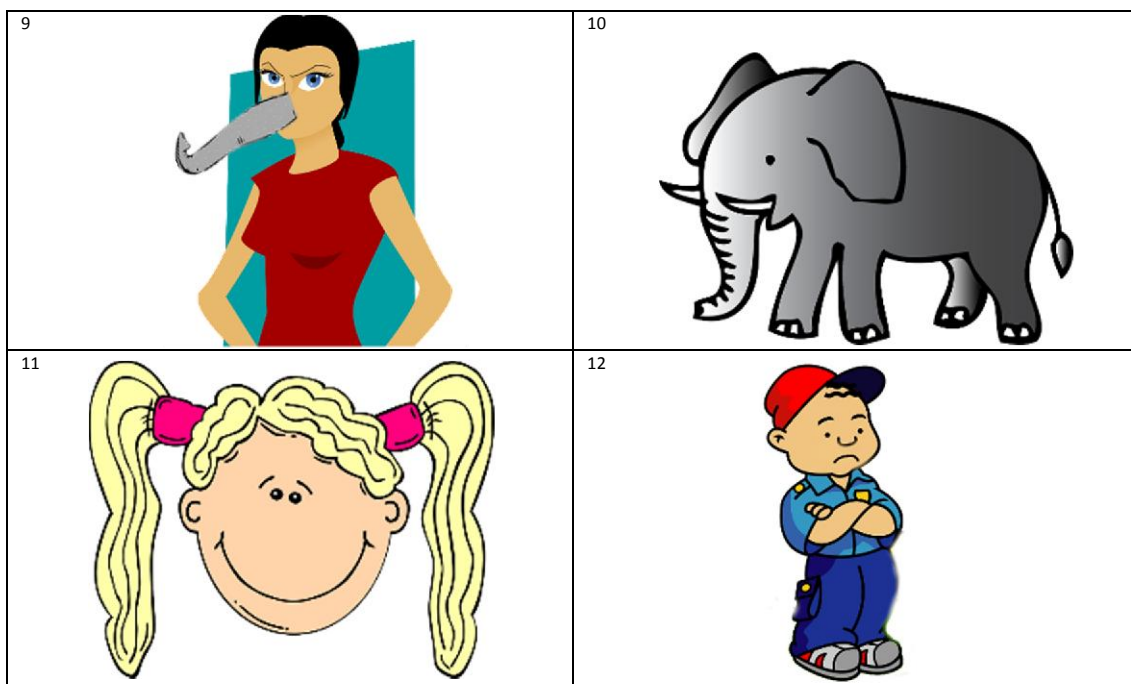


FIGURA 11 - IMAGENS UTILIZADAS PARA A TAREFA DE IDENTIFICAÇÃO DA EI "ESTAR DE TROMBAS".

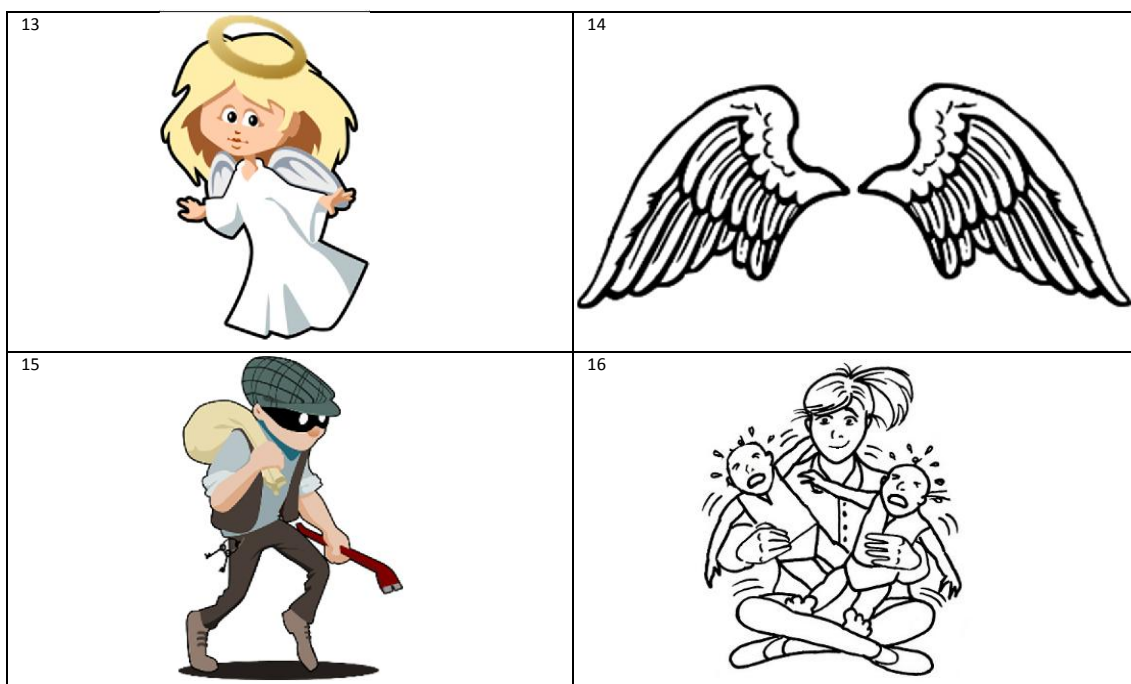


FIGURA 12 - IMAGENS UTILIZADAS PARA A TAREFA DE IDENTIFICAÇÃO DA EI "SER UM ANJINHO".

9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 Adaptado de Pixabay (Braxmeier, Steinberger, Thiemermann, & Foma, 2015). Acedido em fevereiro de 2015.

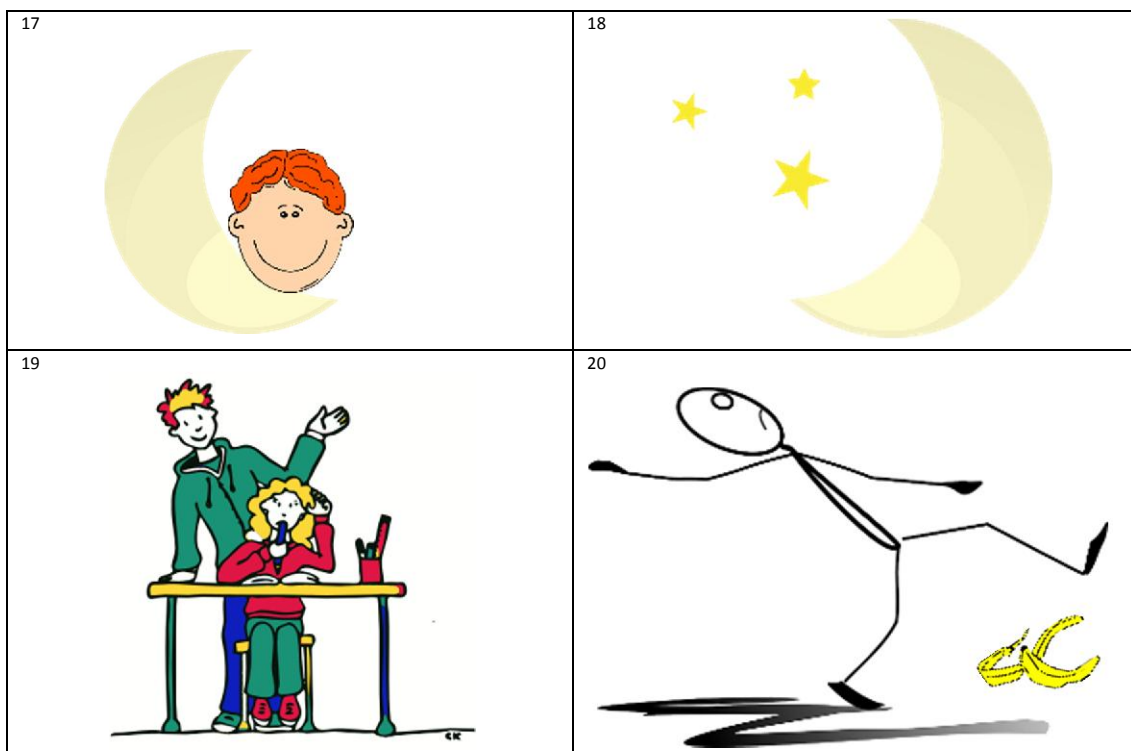


FIGURA 13 - IMAGENS UTILIZADAS PARA A TAREFA DE IDENTIFICAÇÃO DA EI "ESTAR COM A CABEÇA NA LUA".

17, 18, 19, 20 Adaptado de Pixabay (Braxmeier et al., 2015). Acedido em fevereiro de 2015.

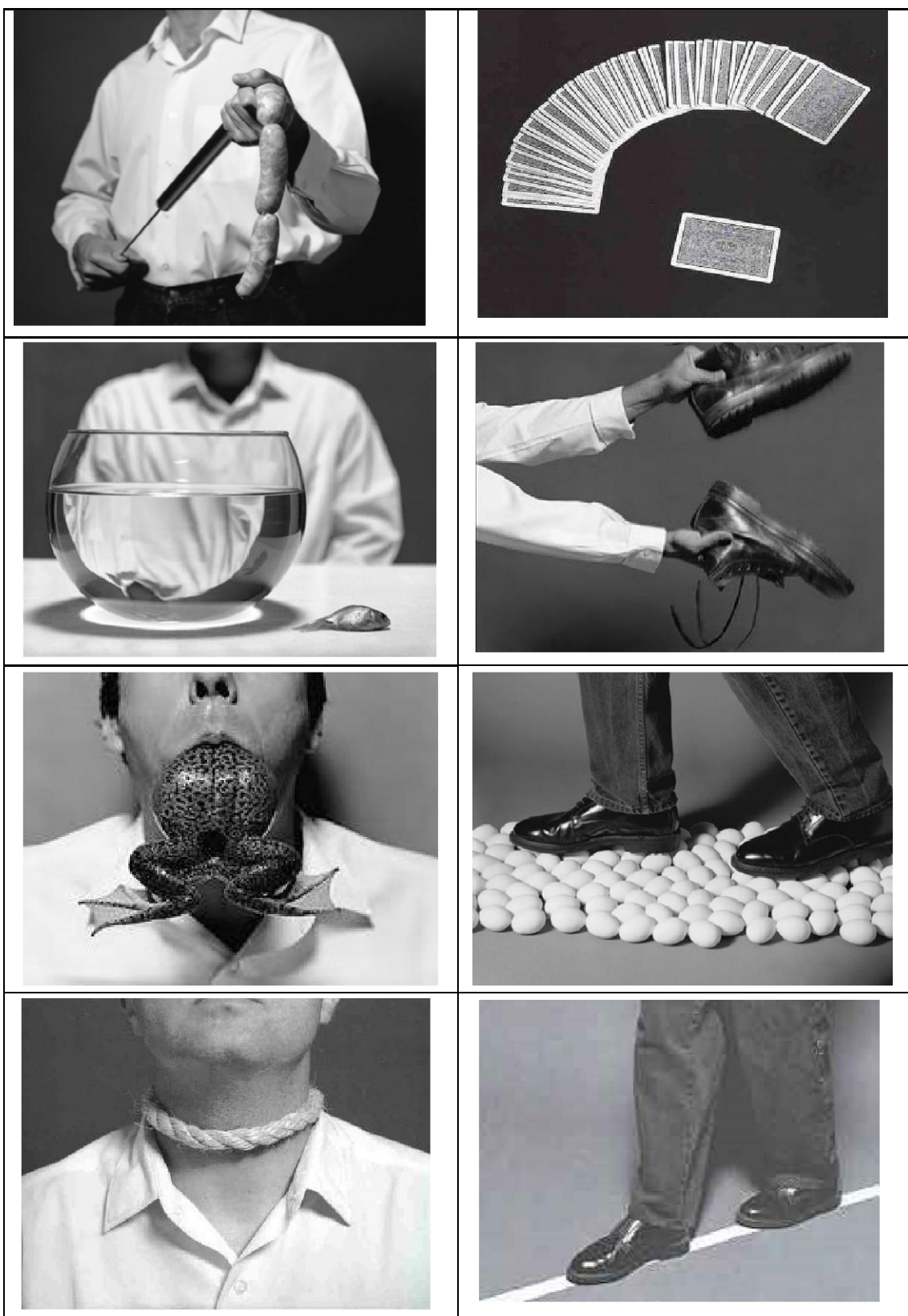


FIGURA 14 - IMAGENS UTILIZADAS PARA A TAREFA DE EVOCAÇÃO DE EIS. DE BALLARDIN & ZOCCHIO (1999)

Anexo III – Bateria de Avaliação Informal do Uso e Compreensão de Expressões Idiomáticas - Instruções

Instruções para a Aplicação do Teste

Objetivo

A Bateria de Avaliação do Uso e Compreensão de Expressões Idiomáticas visa testar as competências expressivas e de compreensão das crianças com deficiência auditiva, dos 5 aos 10 anos de idade, bem como perceber se a compreensão/expressão melhora ou piora quando inserida num contexto mais complexo (por exemplo frase vs. texto).

Estrutura

Este teste encontra-se dividido em duas partes: 1. Compreensão e 2. Expressão. O instrumento de avaliação foi construído para este estudo em específico. A investigação consistirá numa avaliação da respetiva criança. Esta basear-se-á na aplicação de um teste simples, recorrendo a material devidamente adaptado para tal. O teste divide-se em duas tarefas principais, a expressão e a compreensão de expressões idiomáticas.

1. Compreensão de Expressões Idiomáticas

Corresponde à apresentação verbal oral das metáforas primárias em estudo. Esta parte encontra-se subdividida nos seguintes subtestes:

1.a Descodificação do significado das Expressões Idiomáticas.

1.b Reconto de uma pequena história.

1.c Interpretação de uma pequena história;

1.d Identificação de Expressões Idiomáticas com o apoio visual de imagens desenhadas a cores.

2. Expressão

A segunda parte do teste consiste na avaliação do uso das expressões idiomáticas. Esta é composta por dois subtestes:

2.a Construção de Expressões idiomáticas.

2.b Evocação de Expressões Idiomáticas com o apoio visual de imagens reais a preto e branco.

Nota: Neste último subteste apenas se está a avaliar a expressão, logo não se necessita de ter em conta se a criança compreende o significado da mesma.

Material

A bateria contém a folha de instruções, a folha de registo em papel, 2 pranchas de imagens. No total o teste é constituído por 32 estímulos.

Identificação do caso

O anonimato da criança será mantido através da identificação de cada caso, mediante a atribuição de um código.

Modo de aplicação

A aplicação deste teste tem uma duração de aproximadamente 15 minutos.

Antes de cada prova o avaliador deverá explicar a tarefa, seguindo a instrução presente na bateria de avaliação.

Nota: Não deverão ser fornecidas pistas durante a aplicação do teste. No caso de a criança não responder à primeira apresentação de cada questão, poderá proceder a uma repetição e registar a resposta. Devem ser anotadas todas as respostas da criança.

Registo e cotação

A folha de registo contém campos para o registo escrito das respostas das crianças às questões e uma coluna para a cotação (resposta correta 1 ponto; resposta incorreta ou sem resposta 0 pontos).

Encontro-me disponível para qualquer esclarecimento de dúvidas e fornecimento de informações adicionais através do meu contacto de e-mail e telefónico, respetivamente: xxxxxxxxxxxxxxxxx@xmail.com | 9XX XXX XXX

Desde já agradeço a atenção dispensada e a colaboração, apresento os melhores cumprimentos.

Beatriz Ornelas

Anexo IV – Observações da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

1. “A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamento de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento”.
2. “Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente de inquirição de alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.”
3. “Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.”

Anexo V – Declaração de Consentimento Informado - Instituições

Folha de Consentimento Informado

Instituição

Tema de dissertação de Mestrado: Estudo do “Expressões Idiomáticas em crianças com e sem deficiência auditiva”

Mestranda: Beatriz de Ornelas Martins

O(A) Ex.mo(a), _____,
responsável legal pela instituição _____,
declara ter sido informado e concordar com a participação das crianças presentes nesta instituição na pesquisa conduzida pela Terapeuta da Fala Beatriz Ornelas, no âmbito do estudo do uso e compreensão de expressões idiomáticas em crianças com deficiência auditiva, desenvolvido no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Fala e da Audição, pela Secção Autónoma de Ciências da Saúde da Universidade de Aveiro.

_____, ____ de _____ de _____

(Responsável Legal pela Instituição)

Anexo VI – Declaração de Consentimento Informado – Encarregados de Educação

Folha de Consentimento Informado

Responsável Legal pela Criança

Tema de dissertação de Mestrado: Estudo do “Expressões Idiomáticas em crianças com e sem deficiência auditiva”

Mestranda: Beatriz de Ornelas Martins

Eu, _____,
responsável legal por _____, após
ter lido a folha precedente referente à pesquisa conduzida pela Terapeuta da Fala Beatriz
Ornelas, declaro que me foram explicados os procedimentos a adotar durante a presente
investigação, descritos no documento precedente, e compreendo igualmente as vantagens
inerentes à participação do meu educando no mesmo.

Entendo também o direito de colocar, sempre que pertinente e necessário,
qualquer questão sobre o estudo, a investigação e/ou os métodos utilizados. Foi-me
assegurada a confidencialidade dos dados que dizem respeito ao meu educando, ou seja,
que estes serão guardados de forma confidencial e que nenhuma informação será
publicada ou comunicada, incluindo a sua identidade pessoal sem a minha permissão.

Compreendo que sou livre de, a qualquer momento, retirar o meu educando desta
investigação, assim como ele optar pela própria desistência no decorrer da sua
participação, sem haver qualquer tipo de consequência ou penalização.

Declaro que consinto a participação do meu educando
_____ na participação
desta investigação.

_____ de 2015

(Responsável Legal)

Anexo VII – Descrição do Estudo

Descrição do Estudo

Tema de dissertação de Mestrado: Estudo do “Expressões Idiomáticas em crianças com e sem deficiência auditiva”

Mestranda: Beatriz de Ornelas Martins

O meu nome é Beatriz de Ornelas Martins, sou Terapeuta da Fala e mestranda em Ciências da Fala e Audição na Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro. Atualmente encontro-me a realizar a minha dissertação de mestrado sobre “Expressões Idiomáticas em crianças com e sem deficiência auditiva”, realizada sob a orientação científica da Doutora Rosa Lídia Coimbra.

Objetivo

Esta investigação visa contribuir para a perceção de questões inerentes às dificuldades do uso e compreensão de enunciados não literais em crianças com deficiência auditiva, na população portuguesa, nomeadamente quanto à compreensão de expressões idiomáticas por crianças com deficiência auditiva, a partir dos 4 anos de idade. O interesse no estudo das expressões idiomáticas, especificamente, advém do facto de ser um tipo de expressão que ocorre no nosso quotidiano.

Metodologia

A investigação consistirá numa avaliação da respetiva criança. Esta basear-se-á na aplicação de um teste simples, recorrendo a material devidamente adaptado para tal. O teste divide-se em duas tarefas principais, a expressão e a compreensão de expressões idiomáticas.

O teste é inócuo e não-invasivo, conferindo o direito à criança de decidir se quer ou não participar no mesmo. Não implicará deslocações por parte dos participantes.

Benefícios

Relembro a importância da sua contribuição para a elaboração deste projeto, dada a escassez de estudos portugueses, possibilitando a evolução da investigação portuguesa na área das ciências humanas.

Para a criança não haverá benefícios a curto prazo. Porém, a realização de estudos científicos poderá, futuramente, auxiliar na compreensão desta temática e contribuir para a otimização de intervenção nas áreas envolvidas.

Confidencialidade

Os dados recolhidos têm como finalidade apenas a realização do projeto referido, sendo garantida a perseverança da confidencialidade dos mesmos. A presente investigação não envolve verbas ou fins comerciais, nem contrapartidas.

É neste sentido que venho, por este meio, pedir a sua colaboração para a inclusão nesta investigação de algumas crianças da sua instituição que se encontrem dentro dos parâmetros estabelecidos, de modo a obter o máximo de dados possíveis para a obtenção de um estudo com resultados de qualidade.

Sem outro assunto de momento, encontro-me disponível para qualquer esclarecimento de dúvidas e fornecimento de informações adicionais através do meu contacto de e-mail e telefónico, respetivamente: xxxxxxxxx@xmail.com | 9XX XXX XXX

Desde já agradeço a atenção dispensada, apresento os melhores cumprimentos.

Beatriz Ornelas

Anexo VIII – Análise Estatística dos dados

Desempenho Global

- Pressuposto Normalidade dos Dados

Tests of Normality

| | | Shapiro-Wilk | | |
|-------------|--------------|--------------|----|-------|
| | | Statistic | df | Sig. |
| Score Total | Controlo | 0.899 | 10 | 0.214 |
| | Experimental | 0.862 | 10 | 0.081 |

Os dados seguem **Distribuição Normal** ($p\text{-value} > \alpha$, não se rejeita a hipótese nula), para um $\alpha=0.05$.

- T-test de Amostras Independentes

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | |
|-------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|-------|-----------------|-----------------|---|-------|
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | Lower | Upper |
| Score Total | Equal variances not assumed | 4.85 | 0.04 | 3.04 | 12.83 | 0.010 | 8.20 | 2.36 | 14.04 |

Existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($t=3.04$, $p\text{-value}=0.01 < \alpha$), para um nível de significância de 0.05.

Efeito da DA na compreensão de Els verbais e não-verbais

Els Verbais

Pressupostos de aplicação do t-test de amostras independentes – Els Verbais:

- Pressuposto Normalidade dos Dados

Tests of Normality

| | | Shapiro-Wilk | | |
|--------------|--------------|--------------|----|-------|
| | | Statistic | df | Sig. |
| Score Verbal | Controlo | 0.944 | 10 | 0.600 |
| | Experimental | 0.770 | 10 | 0.006 |

Os dados seguem **Distribuição Normal** ($p\text{-value} > \alpha$, não se rejeita a hipótese nula), para um $\alpha=0.05$, relativamente ao GC.

Os dados **não seguem Distribuição Normal** ($p\text{-value} < \alpha$, rejeita-se a hipótese nula), para um $\alpha=0.05$, relativamente ao GE.

- Aplicação do Teste não paramétrico U de Mann-Whitney para amostras independentes

| U de Mann-Whitney Test Statistics | |
|--------------------------------------|--------------|
| | Score Verbal |
| Mann-Whitney U | 12.50 |
| Z | -2.86 |
| Exact Sig. (2-tailed) | 0.003 |

Existem diferenças estatisticamente significativas nos scores medianos entre os dois grupos, GC e GE ($U=12.50$, $p\text{-value}=0.003 < \alpha$), para um nível de significância de 0.05.

Els Não-Verbais

- Pressuposto Normalidade dos Dados

| Tests of Normality | | | | |
|--------------------|--------------|--------------|----|-------|
| Grupo | | Shapiro-Wilk | | |
| | | Statistic | Df | Sig. |
| Score Não-Verbal | Controlo | 0.773 | 10 | 0.007 |
| | Experimental | 0.686 | 10 | 0.001 |

Os dados **não seguem Distribuição Normal** ($p\text{-value} < \alpha$), para um $\alpha=0.05$.

- Aplicação do Teste não paramétrico U de Mann-Whitney para amostras independentes

| U de Mann-Whitney Test Statistics | |
|--------------------------------------|--------------|
| | Score Verbal |
| Mann-Whitney U | 42.000 |
| Z | -0.665 |
| Exact Sig. (2-tailed) | 0.546 |

Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($U=42$, $p\text{-value}=0.546 > \alpha$).

Compreensão de Els Congruentes e Incongruentes

- Pressuposto Distribuição Normal dos dados

Tests of Normality

| | | Shapiro-Wilk | | |
|--------------|-------|--------------|----|-------|
| | Grupo | Statistic | Df | Sig. |
| Congruente | GC | 0.914 | 10 | 0.309 |
| | GE | 0.772 | 10 | 0.007 |
| Incongruente | GC | 0.845 | 10 | 0.051 |
| | GE | 0.885 | 10 | 0.149 |

Os dados seguem **Distribuição Normal** ($p\text{-value} > \alpha$, não se rejeita a hipótese nula), para um $\alpha=0.05$, exceto o Congruente*GC ($p\text{-value} < \alpha$).

- Aplicação do teste não paramétrico U de Mann-Whitney de amostras independentes

U de Mann-Whitney

Test Statistics

| | Congruente | Incongruente |
|-----------------------|------------|--------------|
| Mann-Whitney U | 10.500 | 26.000 |
| Z | -3.028 | -1.839 |
| Exact Sig. (2-tailed) | 0.001 | 0.070 |

Existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($U_{\text{congruente}}=10.50$, $p\text{-value}=0.001 < \alpha$) relativamente às Els congruentes, ao contrário das Els incongruentes em que **não existem diferenças** estatisticamente significativas ($U_{\text{incongruente}}=26$, $p\text{-value}=0.070 > \alpha$).

Efeito da escolaridade no desempenho global

- Pressuposto Distribuição Normal dos dados

Tests of Normality

| | | Shapiro-Wilk | | |
|-------------|--------------|--------------|----|-------|
| | Escolaridade | Statistic | Df | Sig. |
| Score Total | Pré-escolar | 0.958 | 9 | 0.773 |
| Teste | 1º Ano | 0.837 | 5 | 0.158 |

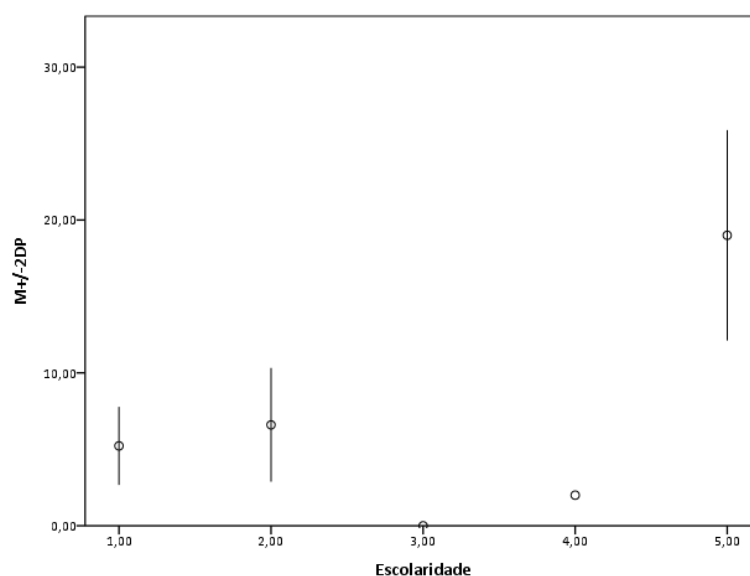
Os dados seguem **Distribuição Normal** ($p\text{-value} > \alpha$, não se rejeita a hipótese nula), para um $\alpha=0.05$.

- Teste t-student para comparação de médias

| Independent Samples Test | | | | | | | | |
|--|---|------|------------------------------|----|-----------------|-----------------|---|-------|
| | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | |
| | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | Lower | Upper |
| Score Total Teste Equal variances assumed | 0.031 | 0.86 | -0.63 | 12 | 0.543 | -1.38 | -6.17 | 3.42 |

Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($t=-0.63$, $p\text{-value}=0.543>\alpha$).

- Gráfico da média do score total do teste aplicado consoante o ano de escolaridade.



Efeito da DA na compreensão de Els Biológicas e Culturais

- Pressuposto Distribuição Normal dos dados

Tests of Normality

| | | Shapiro-Wilk | | |
|-----------|----|--------------|----|-------|
| | | Statistic | Df | Sig. |
| Cultural | GC | 0.901 | 10 | 0.225 |
| | GE | 0.841 | 10 | 0.046 |
| Biológica | GC | 0.892 | 10 | 0.177 |
| | GE | 0.806 | 10 | 0.017 |

Os dados seguem **Distribuição Normal** ($p\text{-value} > \alpha$, não se rejeita a hipótese nula), para um $\alpha=0.05$, exceto o Biológica*GE ($p\text{-value} < \alpha$).

- Aplicação do teste U de Mann-Whitney não paramétrico de amostras independentes

U de Mann-Whitney

Test Statistics

| | Cultural | Biológica |
|-----------------------|----------|-----------|
| Mann-Whitney U | 18.00 | 19.00 |
| Z | -2.44 | -2.38 |
| Exact Sig. (2-tailed) | 0.013 | 0.016 |

Existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($U_{\text{cultural}}=18.00$, $p\text{-value}=0.013 < \alpha$; $U_{\text{biológica}}=19.00$, $p\text{-value}=0.016 < \alpha$).

- Gráfico da média das Els culturais e biológicas consoante os grupos, GC e GE.

Compreensão de Els Culturais e Biológicas consoante o grupo

